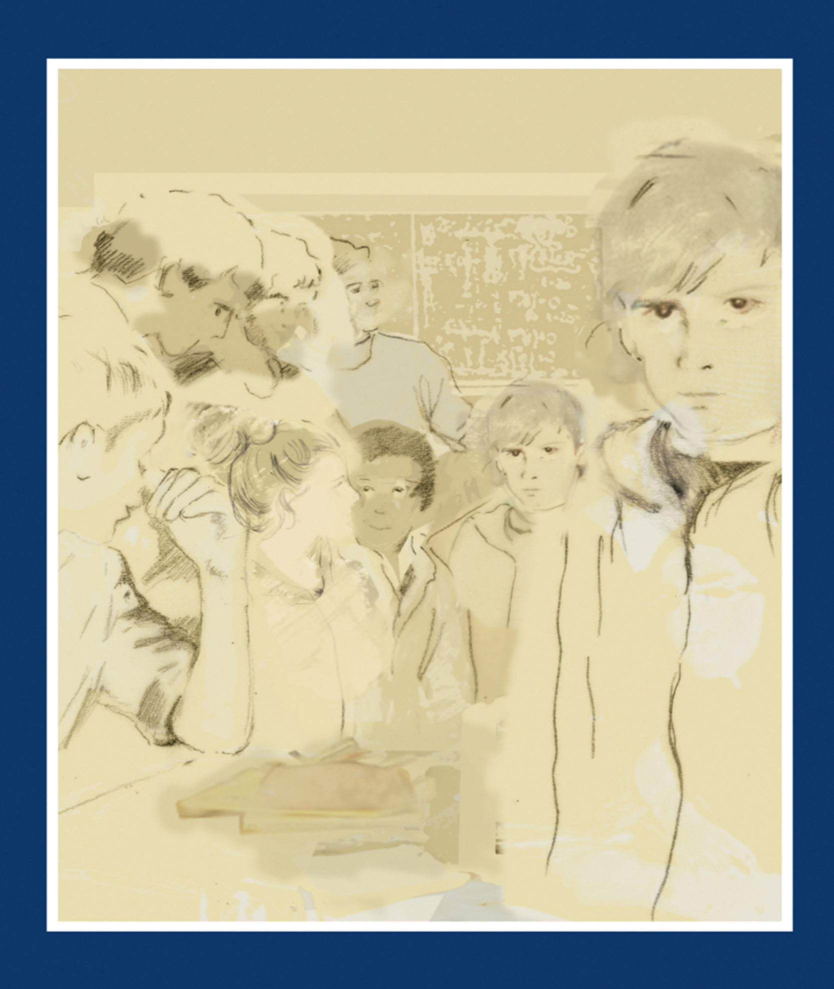
Helen Simons

El estudio de caso: Teoría y práctica



Helen Simons

El estudio de caso: Teoría y práctica





Morata

HELEN SIMONS

El estudio de caso: Teoría y práctica



Ediciones Morata, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 28004 MADRID
morata@edmorata.es www.edmorata.es

Título original de la obra:

Case Study Research in Practice

English language edition published by SAGE Publications of London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore, © Helen Simons, 2009

Esta obra ha sido publicada con una subvención de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura para su préstamo público en Bibliotecas Públicas, de acuerdo a lo previsto en el artículo 37.2 de la Ley de Propiedad Intelectual.



www.edmorata.es-morata@edmorata.es

ISBN: 978-84-7112-668-9

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.
Imágenes de la cubierta: Matilde de Fuentes de Medem

Para quienes han sido alumnos míos y todos los que siguen en su camino.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Cubierta
Portadilla
Créditos
Dedicatoria
Sobre la autora
Agradecimientos
Prólogo
Introducción
Concepto de “investigación con estudio de caso“
El propósito de la investigación con estudio de caso
Atención centrada en el caso
Idea particular de la investigación con estudio de caso
Mis inicios
La estructura del libro

PARTE I: Antes de empezar

CAPÍTULO PRIMERO: **Evolución y concepto de la investigación con estudio de caso**
El movimiento hacia la indagación cualitativa
La evolución de la investigación con estudio de caso en la evaluación educativa
La posterior evolución del estudio de caso
La dimensión política
Definiciones y tipos de investigación con estudio de caso
Tipos de estudio de caso
Resumen de las virtudes y los defectos
CAPÍTULO SEGUNDO: **Planificar, diseñar, obtener acceso**
Planificación preliminar

La elección del caso
El diseño del caso
El marco teórico
La elección de los métodos
Las relaciones en el campo
La elección de un rol
Obtener acceso
CAPÍTULO TERCERO: **Escuchar, mirar, documentar: Métodos de la investigación con estudio de caso**
LA ENTREVISTA
Objetivos y finalidad de la entrevista en profundidad
Las entrevistas como conversaciones
Cómo realizar la entrevista en profundidad de investigación
Entrevistas en grupo
Las entrevistas no presenciales
¿Grabar o tomar notas?
LA OBSERVACIÓN Y EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS
La observación
Las razones de la observación
El proceso de la observación
Ejemplos de formas diferentes de observación
El uso del vídeo en la observación
Cuándo conviene utilizar el método de la observación
El uso de documentos

PARTE II: En el campo

CAPÍTULO CUARTO: **¿Quiénes son ellos? Estudiar a los otros**
¿Por qué estudiar a las personas?
Objetivo y alcance
La finalidad de estudiar a las personas en la investigación con estudio de caso
La descripción de personas en la investigación con estudio de caso

¿De la vida de quién hablamos?
CAPÍTULO QUINTO: **¿Quiénes somos nosotros? Estudiar nuestro "yo"**
¿Por qué estudiar nuestro "yo" en la investigación?
Situarnos en el proceso de investigación
Conceptos que hay que considerar al analizar el "yo" en la investigación
Cómo identificar los "yos" subjetivos
Ejemplos de identificación de la subjetividad
Procesos para controlar la subjetividad
CAPÍTULO SEXTO: **¿A quién pertenecen los datos? La ética en la investigación con estudio de caso**
La naturaleza de la ética: Una práctica situada
El principio fundamental: No hacer daño
Los dilemas éticos
Las cuestiones éticas al diseñar la investigación con estudio de caso
Más allá de las comisiones éticas y los Consejos Inspectores Institucionales
La ética en el campo
Las reflexiones sobre los principios y procedimientos
La integridad compleja
CARTA A MITAD DE CAMINO

PARTE III: La interpretación

CAPÍTULO SÉPTIMO: **Empezar por el principio: El análisis y la interpretación**
El análisis
La interpretación
Los datos no hablan por sí mismos
Empezar pronto el análisis y la interpretación
Estrategias para entender los datos
Consideraciones necesarias
Procesos que hay que investigar
La validez
Estrategias para la validación
Los múltiples y diversos caminos de la validación

CAPÍTULO OCTAVO: **De los datos a la historia: Ejemplos prácticos**
De las entrevistas a la historia
De la interpretación provisional a la historia
Del modelo mixto de análisis e interpretación a la historia
De la interpretación artística a la historia

PARTE IV: Contar la historia

CAPÍTULO NOVENO: **Partir de cualquier punto: Informar y escribir**
Contar la historia del estudio de caso
Modelos de informes
La adecuación a la finalidad
Fuentes de inspiración para mejorar la redacción
Representación o ficción
CAPÍTULO DÉCIMO: **Falsos mitos sobre la investigación con estudio de caso**
“Los estudios de caso son demasiado ‘subjetivos’”
“No se puede generalizar a partir de un estudio de caso”
“En la investigación con estudio de caso no se puede generar teoría”
“Los estudios de caso no son útiles para definir políticas”
Epílogo
Bibliografía
Índice de autores y materias

Sobre la autora

Helen Simons es Profesora Emérita de Educación y Evaluación de la Universidad de Southampton, Profesora Honoraria de la Universidad Metropolitana de Londres y de la de Westminster, y asesora independiente sobre sistemas de investigación y evaluación que incorporan las artes creativas.

Inició su carrera profesional como profesora y psicóloga educativa desde que llegó a Inglaterra en 1970, se especializó en evaluación e investigación educativa en las Universidades de East Anglia y Southampton, y en el London Institute of Education. Ha sido también profesora visitante en las universidades de Málaga, Reikiavik y en otras de Noruega, Nueva Zelanda y Australia. En 2001 fue elegida académica de la Academia de Ciencias Sociales del Reino Unido, y de 2004 a 2006 fue Presidenta de la Sociedad de Evaluación del Reino Unido (UKES).

Ha reivindicado activamente un enfoque democrático de la investigación y la enseñanza del estudio de caso, y ha defendido las formas cualitativas y artísticas de investigación para representar y comunicar la experiencia. También ha desempeñado un importante papel en la defensa de la ética profesional. Como representante de la UKES y de la Asociación Británica de Investigación Educativa, es coautora de la primera edición de todas sus directrices éticas.

Helen Simons es autora de *Getting to Know Schools in a Democracy* y *The Paradox of Case Study,* coeditora de *Situated Ethics in Educational Research* (con R. Usher) y editora de *Towards a Science of the Singular: Essays about Case Study in Educational Research and Evaluation.*

Agradecimientos

La investigación mediante estudio de caso y su desarrollo es un proceso social. He tenido la suerte de formar parte de una comunidad de estudiosos cuyas conversaciones y retos a lo largo de los años me han ayudado mucho a comprender la investigación con estudio de caso y a configurar mi propia práctica.

Algunas de mis deudas son evidentes, otras no tanto, y algunas de especial relevancia. Estoy muy agradecida a Barry MacDonald, del CARE *(Centre for Applied Research in Education)*, y a Bob Stake, del CIRCE *(Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation),* paladines de la investigación con estudio de caso cuando ésta era todavía un terreno sin delimitar dentro de la evaluación y la investigación educativas, por las oportunidades de desarrollar la teoría y la práctica de este tipo de investigación; a otros colegas de estos mismos centros en diversos momentos —Rob Walker, Nigel Norris, John Elliott, Saville Kushner, Ernie House— por su compañerismo y la experiencia de campo que he compartido con ellos; y a todos los colegas de la Conferencia de Cambridge, por el estimulante diálogo sobre el cambiante campo de la evaluación.

Quiero dar las gracias también a varias generaciones de estudiantes de investigación cuyas preguntas y debates en diferentes seminarios me impulsaron a escribir este libro. Se las doy en particular a Jane Payler, Rosie Flewitt, Elena Ioannidou y Susan Duke, que encontraron tiempo en su muy ajetreada vida de profesoras e investigadoras para leer el original. Vuestras sugerencias han mejorado notablemente el texto.

Muchos son los amigos cuya ayuda ha sido de un valor incalculable. Es imposible nombrarlos a todos, pero sí quiero hacerlo con aquellos que leyeron el original, en parte o completo: Ruth Thompson, Sue Ebury,

Veronique Chown, Claus Moser y Judy Hicks, colegas en la indagación con artes colaborativas, que leyeron conmigo todo el original y me brindaron sus perspicaces críticas y sus grandes conocimientos. Otros muchos me ayudaron de múltiples formas, y supieron comprender mi alejamiento temporal de la vida social, sabedores de lo que cuesta llevar por fin un original a la imprenta. Las conversaciones en momentos fundamentales con Jennifer Greene, Georgia ParryCrooke, Veronique, Judy y Sue me dieron fuerzas para completar lo que me había propuesto. Su cariño y apoyo me han sustentado a lo largo del proceso.

Doy también las gracias a Claire Lipscomb y Vanessa Hawood, de Sage, por su impulso y útiles respuestas a mis preguntas, y a Patrick Brindle, editor de Sage, por su educada insistencia y su respaldo incondicional.

Hay otras muchas personas a las que estoy igualmente agradecida pero que, por razones de confidencialidad, no puedo nombrar. Debo un agradecimiento especial a todas aquellas que han participado en los casos que he estudiado. La investigación mediante estudio de caso se basa en la generosidad y sinceridad de las personas que intervienen en el caso en cuestión. Quiero manifestar que lo que sé sobre este sistema de investigación ha ganado mucho con la inestimable información nacida de la participación de estas personas y de los retos que se me han planteado en mi trabajo, que se han traducido en muchas de las reflexiones de este libro.

Prólogo

Este libro trata de la teoría y la práctica de la investigación con estudio de caso. Se ocupa de cómo construir, dirigir y comunicar la historia del caso objeto de la investigación. Hablar de “historia” es una metáfora integradora del proceso de estudio de caso que se expone en este libro, y de la subyacente estructura narrativa del caso. Toda institución y todo programa tienen una historia que contar sobre su origen, su desarrollo y sus logros en un determinado momento. El estudio de caso documenta e interpreta la complejidad de esta experiencia en su contexto sociopolítico concreto.

Oculta en esta exposición del proceso está la historia de mi experiencia como investigadora con estudio de caso en el campo de la educación y otros campos profesionales afines. He escrito este libro teniendo siempre presentes a mis alumnos, me he inspirado en las preguntas que me suelen hacer sobre la investigación mediante estudio de caso, y siempre he tenido presente la idea de desmentir los mitos que han surgido en torno a la práctica. Laura, estudiante de investigación [1], expuso algunos de estos propósitos en la carta siguiente:

Querida Helen:

No sé si podrás ayudarme. Quisiera realizar un estudio de un caso para la tesis. He buscado buenos ejemplos en la biblioteca. He encontrado muchas tesis de Máster y Doctorado en Humanidades, que dicen haber realizado investigación mediante estudio de caso, pero no siempre está claro qué se entiende por caso, o de qué caso se trata. Algunas parece que han tomado como caso una institución, otras un tema o una persona. En bastantes se realizaron algunas entrevistas y

observaciones en un determinado escenario, y lo llaman un estudio de caso. Y varias hablan de éste como si fuera un método en sí mismo. ¿Es así? Hay pocas pruebas de que se haya diseñado un estudio y se hayan analizado o interpretado los datos, y muy pocos de estos estudios hablan de ética, algo que considero muy importante cuando en el estudio de un caso las personas tienen una relevancia especial.

Tengo más preguntas, que también inquietan a mi director de tesis, como en qué medida puedo generalizar y teorizar a partir del caso, y sobre cómo defenderme de las acusaciones de que los estudios de caso son "demasiado subjetivos" e inútiles para la formulación de políticas. Me interesan estos temas porque quisiera que mi estudio fuera una aportación práctica a esta formulación. Pero, de momento, estas preocupaciones pueden esperar. Lo que necesito de inmediato es ayuda para clarificar la idea de estudio de caso, sus métodos, diseño y análisis. ¿Cómo puedo proponer un caso para poder realizar su estudio con rigor y obtener unos resultados creíbles? ¿Existen algunas referencias que me puedan ayudar? ¿Y cuál sería la mejor forma de empezar?

Atentamente

Y ésta es mi respuesta

Querida Laura

Gracias por tu carta. Los temas que planteas me son muy familiares. En lugar de introducir en una sola carta una respuesta apresurada a tus preguntas, he decidido escribir un libro para responderlas en mayor profundidad. Te anoto un breve esbozo de su contenido.

Los primeros capítulos se centran en el concepto y la finalidad del estudio de caso, el diseño y los métodos. En ellos encontrarás la referencia de apoyo que buscas para justificar tu enfoque metodológico. Los capítulos intermedios se ocupan del proceso en sí mismo, en

particular del estudio de las personas, del "personal" como principal instrumento para la recogida de datos, y de cómo crear y mantener unas relaciones éticas en el campo.

Los capítulos restantes abordan el análisis y la interpretación, los informes y la redacción en el estudio de caso. Por último, vuelvo a los temas que has planteado sobre la generalización, la teorización, la subjetividad y la formulación de políticas, y señalo cómo puedes argumentar cada uno de ellos en el contexto de la investigación con estudio de caso.

¿Qué te parece? ¿Te servirá?

Atentamente

Con la respuesta positiva de Laura a mi esbozo, me puse a escribir.

1 Laura es un personaje ficticio, pero las cuestiones que plantea en esta carta son preguntas reales que los alumnos formulan repetidamente en las clases sobre estudio de caso y cuando trabajan en sus tesis sobre el tema.

Introducción

Concepto de “investigación con estudio de caso“

El estudio de caso es un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo. Los cuentos cortos de Katherine MANSFIELD (1987) son, en cierto sentido, el arquetipo perfecto del estudio de caso: las descripciones que MANSFIELD hace de los incidentes cotidianos se asemejan mucho a la “descripción densa” (GEERTZ, 1973) y a la representación de los acontecimientos, las circunstancias y las personas particulares por la que se aboga en la investigación con estudio de caso. Pero hay diferentes formas de estudio de caso, y distintas razones que avalan su uso.

Yo me centro en la evolución y la práctica de la investigación con estudio de caso en la educación y la evaluación educativa. El estudio de caso tiene una larga historia, claro está. Sus antecedentes están en las disciplinas de la sociología, la antropología, la historia y la psicología, y en las profesiones de la abogacía y la medicina, en todas las cuales se han desarrollado procedimientos para determinar la validez del estudio de caso para sus respectivos propósitos. En lo que a los métodos se refiere, las afinidades con estas disciplinas son muchas, por ejemplo la entrevista abierta, la observación participante y el análisis de documentos, y la concentración en el estudio exhaustivo de un caso singular interpretado en un escenario sociocultural y político concreto. Reconozco estas características comunes, pero al mismo tiempo analizo los procedimientos y las justificaciones diferentes del estudio de caso que afloran en el contexto de la investigación y evaluación educativas, desde la perspectiva de su propia lógica y finalidad[1].

En la literatura sobre el estudio de caso, los diferentes autores se refieren a éste como un método, una estrategia, un enfoque, y no siempre de forma coherente. Yo prefiero el término *enfoque*, para indicar que el estudio de caso tiene una intención de investigación y un propósito metodológico (y político[2]) de mayor amplitud, que afectan a los métodos seleccionados para la recogida de datos. Reservo *método* para las técnicas de investigación, por ejemplo la entrevista y la observación; *estrategia*, para los procesos (educativos y éticos) por los que obtenemos acceso y realizamos, analizamos e interpretamos el caso. Sin embargo, reconozco que otros autores emplean estos términos en sentidos diferentes*.

El propósito de la investigación con estudio de caso

La principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular. Se puede hacer referencia a otros casos —¿cómo se podría saber, si no, que el caso es único?—, pero la tarea fundamental es entender la naturaleza distintiva del caso particular, lo que Lou Smith (1978) llama "sistema delimitado"; MacDonald y Walker (1975), un "caso en acción"; y MacDonald[3], una "anécdota autenticada". Cada una de estas denominaciones destaca un determinado aspecto del estudio de caso del que me ocupo con mayor detalle en los subsiguientes capítulos: en primer lugar, qué es un caso y cuáles son los límites que lo ciñen; segundo, la "experiencia vivida" de personas, los programas y los proyectos concretos; y tercero, el incidente o la viñeta inusual, evidenciada y validada detenidamente, que aporta ideas sobre un caso o evento específico. La "anécdota autenticada" se refiere a la idiosincrasia de lo particular, a la necesidad de aportar pruebas (no sirve un fragmento no autenticado) y al potencial inherente de contar historias del estudio de caso.

ENFOQUE	MÉTODO	ESTRATEGIA	
Intención de investigación	Técnica de investigación	Procesos de	- acceso - realización

Propósito metodológico	(entrevista, observación, ...)	- análisis - interpretación

Atención centrada en el caso

El caso puede ser una persona, un aula, una institución, un programa, una política, un sistema. Existen diferentes opiniones sobre si hay que utilizar una red de mayor amplitud para que incluya, por ejemplo, los procesos, las políticas y los acontecimientos. STAKE (1995) prefiere considerar el caso como un sistema integrado que se centra en lo específico, no en lo general. "El caso es algo específico, complejo y activo" (pág. 2). MERRIAM (1988, pág. XIV) incluye el proceso. A mí me satisface más un centro de atención más amplio que incluya las políticas y los procesos, sin renunciar a la necesidad de que la política o el proceso sean singulares y únicos4. YIN (1994) piensa que centrarse en el objeto específico (una persona o una clase) es demasiado amplio, ya que "todos los estudios de entidades que se puedan tener por objetos (por ej.: personas, organizaciones y países) serían así un estudio de caso, cualquiera que fuese la metodología empleada" (pág. 17) Esto diferencia el concepto de estudio de caso de aquellos que parten principalmente de las tradiciones cualitativas, aunque YIN no excluye del estudio de caso los métodos cualitativos.

Idea particular de la investigación con estudio de caso

En este libro me centro en el estudio de caso cualitativo para entender la complejidad de ese "caso en acción", ese "sistema delimitado" o esa "anécdota autenticada" Los datos subjetivos son una parte integral del caso. La mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas. Mi idea es que el investigador es el principal instrumento en la

recolección de datos, la interpretación y el informe. Una realidad que es importante en cualquier forma de investigación, pero en el caso singular y con los métodos cualitativos, el "yo" es más transparente y es muy conveniente controlar su impacto sobre el proceso de investigación y su resultado. Se trata de algo de mayor entidad que la mera observación hecha en un prefacio sobre su ineludible influencia. Se trata de un riguroso examen de cómo nuestros valores y acciones configuran la recogida e interpretación de los datos, y de cómo nos afectan las personas y los acontecimientos presentes en el campo. En otras palabras, además de lo que averiguamos sobre el caso, descubrimos también cosas sobre nosotros mismos.

El estudio de caso cualitativo valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural, y la interpretación en contexto. Es una idea que se corresponde con mi forma de ver el mundo y cómo decido entenderlo, es decir, mediante las formas en que los participantes construyen sus mundos y cómo nosotros y ellos los interpretamos. Está influida también por la necesidad, cuando inicié la investigación con estudio de caso, de encontrar aproximaciones alternativas a la evaluación de programas educativos, distintas de las que partían de la tradición positivista y experimental, que asumía una visión diferente de la realidad, una realidad que se presumía constante y susceptible de ser medida objetivamente.

Hay otras dos perspectivas destacadas. La primera se centra en la educación y el proceso educativo de la investigación con estudio de caso. La educación es el campo en el que se basa la mayor parte de la investigación que se cita en este libro, aunque se dan también ejemplos sacados de casos del ámbito de la salud y la asistencia sanitaria y que tienen un enfoque educativo. La educación también es una aspiración en la realización y difusión del caso. La participación en la investigación con estudio de caso debe propiciar el autoconocimiento de los participantes y su conocimiento político de lo que significa trabajar en y entre grupos. La difusión a públicos ajenos al caso permite que otras personas aprendan de él, y que lo aprendido informe la toma de decisiones, la formulación de

políticas y la práctica. Esta última aspiración recuerda una idea que Merriam (1988, pág XIII) y Walker (1974, pág. 77) apuntan al señalar que el estudio de caso cualitativo es una metodología especialmente apropiada para analizar problemas de práctica educativa. Los practicantes profesionales emiten juicios en circunstancias concretas y estudian "de forma natural" los "sucesos en acción".

La segunda es el concepto de "historia del caso", al que aludía en el Prólogo. A lo que aquí me refiero es, siguiendo a House (1980)5, a que llegamos a entender el caso mediante la determinación de su estructura y significado subyacentes. Existe un orden y una interpretación de los sucesos que cuentan una historia coherente, no en sentido cronológico sino a través de una integración de las inferencias e interpretaciones de los sucesos, organizadas para contar una historia de todo el conjunto (pág. 104). Algo que no se limita al método —la historia puede estar compuesta, por ejemplo, de metáforas o estadísticas—, y que puede ser implícito o explícito, pero para poder determinar qué implica el caso, debe existir la historia (pág. 111). También es importante distinguir la "historia" de la forma de contarla. En un capítulo posterior, se analizan maneras de hacerlo, entre ellas el uso de formas documentales, poéticas y teatrales.

Mi perspectiva subraya la naturaleza cualitativa de la experiencia, pero es importante reconocer que la investigación mediante el estudio de caso no tiene por qué utilizar únicamente métodos cualitativos. La metodología no define el estudio de caso, como han señalado diversos autores (Adelman y cols., 1980; Stake, 1995; Yin, 1994), aunque configura la forma de un determinado estudio. Se puede realizar un estudio de caso compuesto de datos cuantitativos, o a partir de fuentes secundarias, por ejemplo, en un estudio histórico de casos, y con una mezcla de métodos.

Los factores determinantes al decidir utilizar métodos cualitativos o cuantitativos son si unos y otros facilitan la comprensión del caso en cuestión, qué tipo de inferencias se pueden hacer de los datos, y cómo las valoran los diferentes públicos y con fines distintos. La actual corriente de interés por la investigación con una "mezcla de métodos" (véase, por ejemplo Greene, 2007) aborda estas variadas formas de sacar conclusiones

de los datos y de combinarlas/integrarlas para informar el desarrollo de políticas y programas. Aunque en la investigación con métodos mixtos se puede emplear el tipo de estudios de caso de que se habla en este libro, no voy a ocuparme aquí de esta posibilidad. Lo que me interesa es el estudio exhaustivo del caso singular con métodos cualitativos y dentro de un paradigma naturalista.

Mis inicios

Mi historia empieza hace más de treinta años, a finales de los pasados sesenta, en Melbourne, cuando el estudio de caso no se había establecido aún en el campo de la investigación educativa. Mi función, como psicóloga educativa, era asesorar a los centros educativos no universitarios sobre cómo tratar a los adolescentes con problemas emocionales o de aprendizaje. En el distrito donde trabajaba, surgió una oportunidad que cambió el curso de mi vida profesional. El estado de Victoria había adoptado hacía poco una nueva política curricular, que exigía pasar del currículum impuesto por el Estado a la creación e implementación de un nuevo currículum integrado, diseñado enteramente por la propia escuela. Me interesaba este planteamiento, por la autonomía y la responsabilidad que daba a alumnos y profesores de aprender juntos, y decidí analizar cómo se interpretaba aquella iniciativa en un centro concreto. Empecé a observar, no a los adolescentes individuales ni sus problemas conductuales, sino cómo el centro en su conjunto gestionaba la transición a un nuevo currículum, y qué efectos se producían en el director, los profesores, los alumnos, y la enseñanza y el aprendizaje.

El modelo de investigación educativa dominante en aquella época era el diseño experimental, que establecía unos grupos de control con los que se compara ban los grupos experimentales de cualquier programa nuevo. Era una metodología claramente inaplicable a los nuevos planes. No existían grupos de control. La escuela desarrollaba su propio y exclusivo currículum. Mi función pasó a ser la de controlar ese proceso mediante una detallada descripción de lo que el centro hacía y cómo lo hacía.

No me propuse deliberadamente realizar un estudio de caso de aquella escuela ni contar la historia de su nueva empresa. Sin embargo, esto era lo que hacía de forma intuitiva cuando observaba, escuchaba y documentaba cómo planificaban y enseñaban el nuevo currículum los profesores. Observaba las clases. Hablaba con profesores y alumnos, solos o en grupo, para saber qué pensaban del nuevo currículum en la práctica. Estudié los archivos y las actas de las escuela y toda la documentación que pude encontrar, para conocer cómo era la escuela antes del cambio. Estos tres métodos, conocidos formalmente como observación, entrevista y análisis documental, son tres de los principales que se utilizan en la investigación con estudio de caso cualitativo.

Cuando me trasladé a Inglaterra, tuve la suerte de poder seguir estudiando esta forma de documentar el cambio educativo, como Investigadora Asociada del equipo de evaluación del *Humanities Curriculum Project* (HCP), (Proyecto Curricular de Humanidades), con sede en el *Centre for Applied Research in Education* (CARE), (Centro de Estudios Aplicados sobre Educación), en la Universidad de East Anglia. El equipo de evaluación se encontraba con el problema similar de cómo evaluar un programa de amplios objetivos, un currículum innovador y singular, que los diferentes centros interpretaban de modo distinto, y para el que no existían sistemas de evaluación adecuados. El director de la evaluación, Barry MacDonald, decidió "hacer un caso" de las escuelas, para averiguar lo que pudiera observando, escuchando y preguntando cómo se desarrollaba el proyecto en las culturas de diferentes instituciones. A partir de ahí, no quedaba más que un corto paso hasta el desarrollo del estudio de caso, como importante elemento de todo el plan general de evaluación. Tenía éste varios componentes: un programa de pruebas psicométricas, una encuesta nacional sobre la reacción provocada por la innovación, y estudios de caso de escuelas y de las autoridades educativas locales de que dependían. En el equipo, yo me encargaba de los estudios de caso. (Para una exposición completa del plan de evaluación, véase MacDonald, 1971, [1973]).

Con esa experiencia, pasé a realizar otros estudios de caso de otros programas innovadores en los campos de la educación y de la salud y la

asistencia sanitaria. Unos años más tarde empecé a estudiar el potencial del estudio de caso para el desarrollo de las instituciones. Me parecía una progresión natural. La evaluación externa mediante el estudio de caso había demostrado que las innovaciones estaban abocadas al fracaso si no dejaban espacio para las diferencias culturales locales, no reconocían a profesores y alumnos como los intérpretes del currículum, e ignoraban la política de la institución. Los centros educativos tenían sus propias y exclusivas culturas, que afectaban a cómo se recibían y se llevaban a la práctica las innovaciones.

Por mis observaciones en el "caso" de las escuelas al que me he referido antes y en otros casos posteriores, vi también que los métodos cualitativos de la observación, la entrevista y el análisis documental se podían entender como una prolongación de las destrezas que los profesores utilizan al enseñar, cuando observan, escuchan, preguntan e interpretan documentos y textos. Éstos fueron los métodos que empleé al realizar mi primer estudio de caso. El paralelismo era evidente. ¿Por qué no iban a realizar los profesores y las escuelas su propia investigación con estudio de caso? Decidí seguir por este camino y, en los años subsiguientes, me dediqué, además de a la investigación externa de programas y políticas mediante el estudio de caso, a la formación sobre investigación dirigida a instituciones, para que éstas supieran contar sus propias y exclusivas historias mediante la investigación con estudio de caso.

Al mismo tiempo que avanzaba por aquellos derroteros en el ámbito práctico, empecé a escribir sobre la teoría y la práctica de la investigación con estudio de caso en la educación (SIMONS, 1971, 1981, [1977], 1987, 1996; HUMBLE y SIMONS, 1978). Estas publicaciones parten de la experiencia de realizar estudios de caso y de los dilemas que se me planteaban en su desarrollo. Este libro sigue con la costumbre de intentar atrapar experiencialmente la teoría y la práctica de la investigación con estudio de caso.

La estructura del libro

Con este objetivo en mente, me pareció útil organizar el libro en cuatro apartados que reflejaran de principio a fin el proceso de la investigación con estudio de caso. La tarea encierra, evidentemente, una realidad más compleja. Los capítulos están encadenados, y los diversos temas se retoman en diferentes momentos para subrayar que, en la práctica, el proceso es más iterativo de lo que la estructura lineal sugiere.

Los memorandos de estudios de caso que aparecen a lo largo de todo el libro resumen las características esenciales de cada capítulo, para que sirvan de recordatorio del proceso en la práctica. En muchos lugares apunto diversas formas de alcanzar el mismo objetivo, y ofrezco opciones distintas para este mismo fin. Lo hago deliberadamente. No es éste un libro de texto que haya que seguir al detalle. No existe una forma de investigar mediante el estudio de caso que sea la correcta. Mis preferencias se verán claramente tanto en los memorandos como en el texto en sí, pero se podrían tomar decisiones distintas. Lo que importa es estar abierto a lo que convenga al propio investigador y al tema de su estudio.

Parte I: Antes de empezar

Cuando sabemos *por qué* queremos realizar un estudio de caso, es más fácil deducir el *cómo*. El Capítulo Primero se ocupa de cómo y por qué el estudio de caso evolucionó en la investigación educativa, y habla del concepto de investigación con estudio de caso que surgió en este contexto, de sus virtudes y sus limitaciones. En el Capítulo II se analizan los temas de la planificación y el diseño, cómo obtener acceso al caso y establecer las relaciones de campo. El Capítulo III se centra en tres métodos comúnmente adoptados en el estudio de caso: la entrevista, la observación y el análisis de documentos, y ofrece una orientación práctica para la recogida de datos.

Parte II: En el campo

En el Capítulo IV, “¿Quiénes son ellos?”, la atención se centra en el papel fundamental que la persona desempeña en la investigación con estudios de caso, y en la necesidad de comprender la experiencia que las personas

tienen del programa, la política o la organización. Apunta distintas formas de documentar la experiencia de las personas y las historias que cuentan. El Capítulo V, “¿Quiénes somos nosotros?”, se fija en la otra cara de la moneda. Reconoce que estamos situados inevitablemente en los contextos que estudiamos, y analiza por qué los investigadores de casos deben ser autorreflexivos en todas las fases del proceso de investigación. Señala los procesos que conviene que el investigador siga para descubrir los diferentes aspectos de su “yo” en el caso específico que estudie, y para controlar su subjetividad. El Capítulo VI, “¿A quién pertenecen los datos?”, habla de la ética en la investigación con estudio de caso. Expone el caso a una ética situada, indica cómo establecer y mantener la confianza en el campo, y da ejemplos de dilemas que indican la complejidad de la toma de decisiones éticas en la práctica situada. Se ofrecen protocolos específicos para orientar la práctica ética en el campo.

Parte III: La interpretación

El título del Capítulo VII, “Empezar por el principio”, refleja el hecho de que el análisis y la interpretación empiezan en el mismo punto de partida de la investigación y siguen a lo largo de todo su proceso. Se incluyen estrategias para interpretar los datos desde diferentes perspectivas teóricas, y una exposición sobre cómo garantizar la validez y la credibilidad de las conclusiones. El Capítulo VIII, “De los datos a la historia”, ofrece ejemplos de distintas estrategias analíticas e interpretativas utilizadas en casos reales.

Parte IV: El relato de la historia

Al hablar de “Partir de cualquier punto”, el título del Capítulo IX, quiero decir que el relato de una historia de lo que se haya descubierto con la investigación puede seguir una secuencia muy distinta de la que siguieron el análisis y la interpretación. En el capítulo se señalan diferentes maneras de informar, entre ellas las documentales, las narrativas y las periodísticas, y se analizan los límites entre la ficción y las formas de contar la historia que garanticen que se conserva la autenticidad de los datos de la investigación.

Se da también una orientación sobre cómo redactar mejor. El Capítulo X se ocupa de los temas planteados en la carta inicial de Laura, de la generalización, la teorización y la formulación de políticas en la investigación con estudio de caso, y se intenta desmentir los mitos sobre la práctica que tan a menudo se citan. El Epílogo y el memorando final resumen los temas clave de la investigación con estudio de caso, y alientan a Laura y a sus compañeros de estudios a seguir con el empeño que compartimos.

1 Los estudios de caso existen también en los campos de la gestión de empresas, el desarrollo organizativo y los estudios sobre políticas, pero aquí no los tenemos en cuenta. Los estudios de caso tampoco se generan exclusivamente con fines educativos, y pueden o no estar basados en una experiencia auténtica, en precedentes de casos similares, por ejemplo en el ámbito de la justicia, o en informes individuales sobre casos particulares, como en la psicología, el trabajo social o la medicina.

2 No toda investigación con estudio de caso tiene una finalidad política. Se trata aquí de una referencia al fin democrático de mi práctica de estudio de caso en la evaluación, y de la intención, en este contexto, de aportar pruebas que faciliten la toma profesional y pública de decisiones.

* Términos utilizados en estudios de caso según H. SIMONS. *(N. del E.)*

3 Comunicación personal, abril de 1974.

4 Para un estudio de caso de una iniciativa nacional sobre política curricular, véase SIMONS y cols., (1968).

5 En el contexto de la evaluación, HOUSE (1980) defiende que, en aras de una mínima coherencia, toda evaluación ha de contar una historia. “Debe haber una secuencia, explícita o tácita, de los acontecimientos (o, para ser más exactos, una interpretación de los acontecimientos), para que el lector pueda orientarse en su valoración” (pág. 102). Esta coherencia se extiende al uso de la imaginería, las estructuras teatrales y otros elementos estéticos que apelan a unas formas de conocimiento emocionales, además de las cognitivas. La tesis de HOUSE es que tanto la historia como los elementos estéticos contribuyen a la coherencia general, y que cuanto mayor es la coherencia, más creíbles resultan la evaluación y el informe.

PARTE I
Antes de empezar

CAPÍTULO PRIMERO

Evolución y concepto de la investigación con estudio de caso

En este capítulo se analiza *cómo* y *por qué* el estudio de caso se convirtió en un importante sistema de investigación para el estudio de programas sociales y educativos, y se señalan diferentes concepciones y tipos de estudio de caso, sus virtudes y sus limitaciones. Si el principal interés del lector es prepararse para empezar de forma práctica, quizá quiera saltarse la historia con que empieza este capítulo, aunque en ella se incluye parte del razonamiento sobre el enfoque del estudio de caso. Empezaré por situar el surgimiento del estudio de caso en la educación dentro de la ciencia social más amplia, y de una tendencia profesional hacia la indagación cualitativa que ha ido emergiendo a lo largo de los últimos cuarenta años.

El movimiento hacia la indagación cualitativa

A finales de los pasados años sesenta y en los setenta, en Estados Unidos y en el Reino Unido el estudio de caso experimentó un importante avance en la investigación y evaluación educativas para comprender la experiencia de la innovación curricular. Los modelos predominantes en la época, como el modelo de objetivos y el análisis de sistemas, no habían conseguido demostrar su validez para el desarrollo de programas y explicar adecuadamente el éxito o el fracaso. Se necesitaban alternativas que incluyeran las perspectivas de los participantes, fueran receptivas a las necesidades del público, y estuvieran atentas al proceso y la dinámica de la implementación e interpretación de los sucesos en sus propios contextos sociopolíticos. El estudio de caso era uno más de una serie de enfoques que

reunían estas características para llegar a entender los proyectos curriculares específicos. En aquellos años había que defender modelos alternativos a los derivados de la investigación positivista 1. Hoy el estudio de caso se acepta ampliamente como sistema de investigación para evaluar innovaciones educativas complejas en su propio contexto (Simons, 1980) y fenómenos sociales y educativos en general (Merriam, 1988; Stake, 1995).

Este avance del estudio de caso en la investigación y evaluación educativas, que se analiza con mayor detalle en el apartado siguiente de este capítulo, corría paralelo a un renacimiento de la investigación etnográfica en la sociología, y de la investigación humanista en la psicología, todo ello como parte de ese amplio movimiento de la indagación cualitativa de las ciencias sociales que ha evolucionado a lo largo de los últimos cuarenta años, y al que Denzin y Lincoln, en 1994, se referían como "una sosegada revolución metodológica" (pág. IX). La práctica de la investigación con estudio de caso (diferenciada de las historias de casos profesionales) también se ha extendido al ejercicio de otras profesiones, en particular a la enfermería (Treacy y Hyde, 1999), la asistencia sanitaria (Dowell y cols., 1995), el trabajo social (Shaw y Gould, 2001) y la medicina (Greenhalgh, 1999; Greenhalgh y Worrall, 1997).

Como resultado de esta "sosegada revolución metodológica", hoy contamos con una cuantiosa literatura metodológica sobre la indagación cualitativa: para una exposición exhaustiva de las diversas formas y procesos de la investigación cualitativa, véase Denzin y Lincoln (1994); para argumentos que justifican la indagación cualitativa *frente a* otras formas de indagación, Guba y Lincoln (1985, 1989); y para textos metodológicos específicos sobre la investigación cualitativa, Silverman (2000) y Flick (1998), por poner solo dos de los muchos ejemplos que se podrían ofrecer. Dada la abundancia de esta literatura, no repito aquí todos los argumentos que fueron necesarios para defender la causa del estudio de caso, diferenciado de las formas de investigación positivista, en el estudio de escenarios sociales.

El estudio de caso, en común con otras formas de indagación cualitativa, comparte muchos de los mismos argumentos epistemológicos del trabajo de

campo adoptado en las tradiciones sociológica y antropológica. Sin embargo, no se puede equiparar a la investigación cualitativa. Mucha de ésta no es estudio de caso, y éste puede incorporar métodos distintos de los cualitativos. Sin dejar de reconocer esta tradición compartida, este capítulo se centra en cómo se puede caracterizar el estudio de caso y su potencial como sistema de investigación, empezando por las razones de que tal avance fuera necesario en la evaluación educativa.

La evolución de la investigación con estudio de caso en la evaluación educativa[2]

Es importante situar la actual práctica del estudio de caso en su contexto histórico, por dos razones. *Primera*, como ya he señalado, el investigador es el principal instrumento para la recogida e interpretación de los datos. Y lo mismo cabe decir de la creación de textos. Conviene señalar en qué contexto el autor ha realizado el estudio de caso para que el público pueda saber qué ha influido en su práctica y la ha conformado. *Segunda*, es fácil olvidar los orígenes del avance de la investigación del estudio de caso hoy, cuando ya nos hemos familiarizado con su práctica a lo largo de varias décadas. Hay que recordar el tipo de problemas para cuya resolución se diseñó el estudio de caso, y por qué los modelos existentes en su momento eran inapropiados o inadecuados para tal tarea. Muchos de estos problemas existen aún, y muchos de los modelos por los que entonces se abogaba reaparecen hoy como sistemas dominantes para la investigación educativa (véase Lather, 2004; Lincoln y Canella, 2004).

A finales de la década de 1960 y durante la de 1970, en el ámbito de la evaluación se quería determinar los efectos de los programas sociales y educativos para que aportaran información para la toma de decisiones y mejorar así la acción social y educativa. Las evaluaciones eran principalmente experimentales, cuasiexperimentales y de conjunto, y para determinar la efectividad de los programas se empleaban mediciones cuantitativas de sus resultados (House, 1993, pág. 5). Tales sistemas no conseguían abarcar la complejidad de aquellos programas en la práctica, ni

ofrecer evidencias adecuadas que sirvieran de base para la acción (Norris, 1993; Simons, 1987).

Muchos programas eran específicos e innovadores. No se podían crear grupos de control comparativos para interpretar un diseño experimental, no existían puntos de referencia de lo que fuera una práctica "normal" con los que comparar la innovación, y centrarse en el preanálisis y postanálisis como único indicador del valor de un programa que se quedaba claramente corto como representación del programa en acción. No bastaba con indicar solo qué beneficios de aprendizaje se obtenían mediante la comprobación de los resultados de aprendizaje. Los diseñadores de programas, los interesados y otros públicos necesitaban saber cómo se conseguían los resultados, por qué unas personas triunfaban donde otras fracasaban, y cuáles eran los factores decisivos del escenario en cuestión que llevaban a unos determinados resultados. Sin esta explicación, los resultados no servían para informar del avance, las políticas ni de la práctica, y eran potencialmente improcedentes.

Ampliación de la base de datos: Múltiples datos/múltiples perspectivas

En Estados Unidos, Stake (1967a) fue el primero en señalar que los evaluadores necesitaban ampliar su base de datos y reconsiderar la función de la propia evaluación. En su introducción al tema de los Monográficos sobre Educación de la *American Educational Research Association*, AERA (Asociación Estadounidense para la Investigación Educativa), Stake hablaba de la necesidad de que los evaluadores contaran la historia del programa, de que pusieran en marcha una "reconceptualización de la tarea evaluadora desde la perspectiva de tradiciones de investigación más idiosincrásicas, y lejos de la idea de los desarrollos curriculares como experimentos pobremente diseñados sobre el aprendizaje del alumno" (Simons, 1987, pág. 9).

El artículo "aprobatorio" de Stake, publicado en el mismo año (Stake, 1967b), fue considerado acertadamente la imagen del cambio en la

evaluación. En él, llamaba la atención sobre la necesidad de incluir datos antecedentes, datos sobre transacciones y enjuiciamientos, y datos sobre resultados, para poder *"contar la historia del programa"*. En artículos posteriores, defendía la descripción del programa *frente* al análisis (STAKE, 1972), y la necesidad de ser receptivos a las cuestiones que los interesados y participantes planteaban de forma reiterada a lo largo de la evaluación (STAKE, 1975).

Más o menos por la misma época, en el Reino Unido se vio también que para entender cómo funcionaban en la práctica los programas curriculares se necesitaban datos distintos. En la evaluación del *Humanities Currículum Project*, MACDONALD (1971) desarrollaba el sistema de estudio de caso para integrar toda la complejidad de la innovación y satisfacer las necesidades de quienes tomaban las decisiones. Sabedor, por anteriores trabajos de campo, de que las generalizaciones derivadas de otros estudios de los centros educativos y la innovación no eran adecuadas, se puso a documentar cómo se implementaba el programa en el contexto particular de cada institución, entrevistando a los actores principales, observando clases, tomando imágenes del contexto, estudiando el medio en que se ubicaba el centro. De este modo, se fijaba en la cultura de la institución, su historia anterior, sus sistemas de enseñanza, sus patrones de movilidad del profesorado, su experiencia y autoconfianza, las relaciones entre profesores y alumnos, y la acogida del nuevo currículum por parte de los alumnos, así como los logros de éstos.

Estas primeras tentativas para determinar cómo se desarrollaba el proyecto en cuestión en las escuelas específicas llevaron a MACDONALD a formular un principio sobre el elemento del diseño del estudio de caso en la evaluación, según el cual en éste hay que tener en cuenta la variabilidad de la acción humana en las instituciones y las distintas influencias que la determinan, las interrelaciones de los actos y las consecuencias, los enjuiciamientos de quienes habitan las instituciones, y las posibles diferencias entre las percepciones de los diseñadores del programa y las de quienes lo implementan acerca de los objetivos y propósitos de éste. De ahí a la realización de detallados estudios de caso que aportaran pruebas de

estos efectos en su contexto, para informar la toma de decisiones y explicar el éxito o el fracaso, no había más que un paso.

Estos dos autores fueron los precursores del movimiento de la evolución mediante estudio de caso en el ámbito de la evaluación educativa en sus países respectivos. Posteriormente, Rob WALKER se unió a MACDONALD en el *Centre for Applied Research in Education* (CARE) y contribuyó a desarrollar más aún el estudio de caso, en especial en el replanteamiento del uso de tal estudio en enclaves educativos, y en el análisis de las innovaciones metodológicas para la observación (vídeo y cine, por ejemplo), el uso de fotografías y nuevos formatos y tipos de informes. A partir de aquellos inicios, estos autores empezaron a articular y teorizar el concepto de estudio de caso en la evaluación e investigación educativas (MACDONALD y WALKER , 1974, 1975; STAKE, 1980, [1978], 1995; WALKER, 1974).

Por la misma época de mediados de los años setenta, el enfoque de la evaluación e investigación educativas a través del estudio de caso recibió el apoyo de dos instancias inesperadas, en 1975, un año que parecía ser crucial. Donald CAMPBELL, especialista en la experimentación y la medición, durante los años sesenta había limitado el uso del estudio de caso a los estudios exploratorios, y cuestionaba su valor científico por la falta de control y la alta probabilidad de que se produjeran sesgos (CAMPBELL y STANLEY, 1996, págs. 67). Pero en 1975, en un artículo exploratorio, "Los 'grados de libertad' y el estudio de caso" (publicado también, con algunas correcciones, en COOK y REICHARDT, véase CAMPBELL, 1979), modificaba esa idea y reconocía su inicial "rotundo rechazo del estudio de caso solo" (CAMPBELL, 1979, pág. 56) y las aportaciones del conocimiento cualitativo a la acción social [3].

También en 1975, Lee CRONBACH publicó un artículo en el que defendía que las dos disciplinas de la psicología científica (la investigación experimental y la correlacional) no servían para satisfacer las necesidades de conocimientos que en la época tenían los programas sociales, y no conseguían explicar los factores contextuales de tiempo y lugar, ni la

naturaleza incontrolada de las situaciones sociales complejas. Al hablar de la necesidad de estudios descriptivos, Cronbach proponía que, en lugar de hacer de la generalización el principio rector de nuestras investigaciones, invirtiéramos nuestras prioridades y observáramos e interpretáramos los efectos en su contexto (pág. 23). "Cuando [el observador] va de situación en situación, lo primero que debe hacer es describir e interpretar de nuevo el efecto en cada escenario, quizá teniendo en cuenta factores que son exclusivos de tal escenario… Es decir, la generalización viene después, y la excepción se toma con la misma seriedad que la norma" (pág. 125).

Las observaciones de los dos eminentes psicólogos sobre qué se necesitaba para entender los programas sociales dieron mayores avales a la evaluación educativa mediante el estudio de caso.

La posterior evolución del estudio de caso

Las conferencias *Nuffield*

Estos primeros avances de la investigación con estudio de caso cobraron impulso en una serie de conferencias celebradas a lo largo de los treinta años siguientes entre evaluadores de Estados Unidos y Reino Unido, patrocinadas mayoritariamente por la *Nuffield Foundation*, y cuyo objetivo era estudiar nuevos sistemas de evaluación. La primera conferencia estuvo dedicada a las razones de la emergencia de estilos alternativos; la segunda, al propio estudio de caso; y la tercera, a la indagación naturalista, expresión paraguas adoptada para abarcar toda una variedad de enfoques cualitativos. Entre éstos estaban el estudio de caso (MacDonald y Walker, 1975), la evaluación receptiva (Stake, 1975), la evaluación transaccional (Rippey, 1973) y la evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton, 1976). Lo que tenían en común todos estos enfoques era la atención a la complejidad documental, la interpretación en contexto, la observación de las condiciones sociales naturales, y la comunicación con el lenguaje natural de los participantes. Conferencias posteriores se centraron en las implicaciones para las diferentes políticas, la valoración y la apreciación, y la tendencia

postmoderna. Estas conferencias están bien documentadas, y marcan el camino que siguió la evolución de los sistemas de evaluación alternativos (para una exposición exhaustiva de los resultados y publicaciones de las conferencias, véase Elliot y Kushner [2007]).

El estudio de caso era una forma de conceptualizar un enfoque metodológico alternativo para evaluar una política o un programa *concretos.* Parlett y Hamilton (1976), los autores de la evaluación iluminativa, conceptualizaron este cambio metodológico como un movimiento de alejamiento de un modelo de la botánica agrícola (relacionado con el diseño experimental y el pre/postanálisis), y de aproximación a un modelo socioantropológico. Aunque no abogaba por el estudio de caso, la evaluación iluminativa, con su énfasis en la interpretación contextual, en las personas y los lugares, y en los métodos cualitativos, guardaba una estrecha afinidad con el estudio de caso en su forma de interpretar la innovación educativa en enclaves naturalistas.

La dimensión política

Más allá de la metodología, pero estrechamente relacionadas con ella, había otras razones para cambiar al estudio de caso, unas razones que tenían que ver con la finalidad y la función de la evaluación en una sociedad democrática. Quiero analizar ahora esta dimensión con mayor detalle para ilustrar el vínculo que une la metodología con la finalidad política. Las finalidades son muchas, pero en general se considera que se dividen en tres grandes categorías: la rendición de cuentas, el desarrollo (de la institución o la agencia) y el conocimiento. La principal función es informar y promover una toma de decisiones pública (Chelimsky, 2006; Greene, 2000). Al estudiar este vínculo con la metodología, hay que tener en cuenta tres cuestiones particulares sobre la naturaleza del campo de la evaluación.

En *primer lugar,* la evaluación se ocupa de enjuiciar, de determinar el mérito o valor de un programa. Las diferentes metodologías parten de ideas distintas sobre la función del enjuiciamiento. Por esto hay que tomar decisiones metodológicas sobre cómo decidir el valor (unas decisiones que

tienen sus implicaciones políticas), y hay que tomar decisiones políticas sobre a quién corresponde hacer las cosas. ¿Corresponde a los evaluadores determinar el valor de un programa sobre la base de las pruebas y de su juicio científico? ¿Corresponde a los públicos establecer las decisiones que hay que tomar y los problemas que hay que resolver? ¿O corresponde al público más amplio entre quien se difunden los resultados facilitar la participación de todos en el debate político?

En *segundo lugar,* la evaluación es inherentemente política, se ocupa de la distribución del poder y de la asignación de recursos y oportunidades en la sociedad. La evaluación tiene consecuencias a la hora de decidir quién recibe qué, qué intereses se atienden en una evaluación, quién se va a beneficiar y quién saldrá perjudicado de las conclusiones de la evaluación.

En *tercer lugar,* para ser justa y servir de base sólida para la acción informada, la evaluación es, o debería ser, independiente de los intereses particulares. Debe ser un servicio imparcial de información para todos los interesados, participantes y público sobre el valor de la política o el programa, para que todos puedan contribuir en la toma de decisiones y el debate informados (Simons, 2006, págs. 245246).

En el proceso de desarrollo de la evaluación alternativa se iba afianzando la convicción de la necesidad de un cambio en las relaciones de poder dentro de la investigación, una idea que se alejaba de la imagen del evaluador como juez único que dictaminaba qué era lo que poseía valor, y pasaba a reconocer las perspectivas de los participantes en el caso y los juicios de quienes han de tomar decisiones en los contextos de la política o la práctica. Este cambio del locus del enjuiciamiento lo articuló MacDonald (1976) en su modelo de evaluación democrática, que subraya el juicio y la implicación del participante en el proceso de evaluación y difusión a una diversidad de públicos. Se refleja también en la idea de evaluación receptiva de Stake (1975), que, como su nombre indica, presta atención a la identificación de los temas y a su perfeccionamiento y validación a lo largo de la evaluación por parte del interesado y el participante.

El enfoque de estudio de caso es útil en este contexto. Implica a muchos públicos y les es accesible. Al utilizar métodos cualitativos, puede

documentar las opiniones de participantes e interesados, integrar a éstos en el proceso, y representar diferentes intereses y valores del programa. Los informes que genera el estudio de caso se centran en temas, están compuestos de observaciones naturalistas y datos obtenidos en entrevistas, y escritos en el lenguaje de los participantes, por lo que permiten acceder a unas conclusiones que otros pueden reconocer y utilizar de base para la acción informada. Había, en palabras de KUSHNER (2000), "un engarce natural entre esta ética política y las metodologías de estudio de caso" (pág. 6). Ésta es la razón, como he dicho en otro lugar (SIMONS, 1980), de que el estudio de caso en el contexto de la evaluación esté lejos de ser un simple "estiramiento" de las tradiciones ideográficas de la ciencia social. Se ha de ver dentro de la compleja trama de las convicciones políticas, metodológicas y epistemológicas que constituyen el campo de la evaluación (SIMONS, 1987, pág. 62).

El hecho de que este cambio en la metodología y la función de la evaluación en la sociedad se produjera al mismo tiempo en ambos lados del Atlántico, inicialmente con un desconocimiento mutuo, indica que no se trataba de una respuesta excepcional a una necesidad local o nacional. Representaba un cambio radical en la forma de entender la evaluación para que contribuyera a la acción social y política. Para algunos, significaba una función participativa más directa, si no transformadora, para determinados grupos de la sociedad (véase, por ejemplo, GREENE, 1994; LINCOLN, 1995).

Ésta es, pues, una breve sinopsis de cómo y por qué el estudio de caso pasó a ocupar un lugar preeminente en el campo de la evaluación, y de por qué evolucionaron formas alternativas de evaluación para ocuparse de programas curriculares innovadores. Para una exposición más detallada de la evolución del estudio de caso en el ámbito de la evaluación, véase SIMONS (1987), y sobre la historia de la evaluación cualitativa en general, GREENE y MCCLINTOCK (1991), GUBA y LINCOLN (1981, 1989), PATTON (1997) y HOUSE (1993). La práctica del estudio de caso ha generado nuevos retos, de los que me ocupo en capítulos posteriores.

Definiciones y tipos de investigación con estudio de caso

En el apartado anterior hablábamos del estudio de caso en el contexto de la evaluación. A partir de ahora me referiré a la investigación mediante el estudio de caso en un sentido más amplio: como el proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido, y de generación de conocimientos que se sumen a los que ya son públicos sobre el tema en cuestión. Es un objetivo diferente de la función de la evaluación en una sociedad democrática antes señalada, aunque algunas formas de investigación, como la participativa y la investigaciónacción, comparten aspiraciones similares. Me ocuparé sobre todo de la investigación con estudio de caso de programas, proyectos, organizaciones y políticas, no de personas, aunque en el Capítulo IV analizo el papel de las personas que intervienen en el caso, y en el Capítulo V, de la función reflexiva del propio investigador del caso.

En busca de una definición de estudio de caso

El estudio de caso, como han señalado varios autores (Gomm y cols., 2004; Merriam, 1988; Stake, 1995), tiene distintos significados para las diferentes personas y disciplinas. En su intento de caracterizar lo que es el estudio de caso, algunos autores empiezan por compararlo con otros sistemas de investigación social. Por ejemplo, en Gomm y cols. (2004, págs. 24) se señala que el término se emplea para identificar una forma específica de indagación que contrasta con el experimento o la encuesta social en varias dimensiones, la más importante de las cuales es el número de casos investigados y la cantidad de información detallada recogida sobre cada uno. Otros elementos de comparación son el grado de control sobre las variables/temas investigados, el tipo de datos y la forma de analizarlos, y cómo se realizan las inferencias. En el estudio de caso, los datos a menudo no están estructurados, el análisis es cualitativo, y el objetivo es comprender el propio caso, y no generalizar a toda una población (págs. 24).

Otros autores empiezan por indicar lo que no es investigación con estudio de caso. En ADELMAN y cols. (1980), por ejemplo, se dice que los estudios de caso no se deben equiparar a los estudios observacionales (que excluirían los estudios de caso históricos), no son simplemente preexperimentales (las interpretaciones son importantes por derecho propio), y no están definidos por la metodología (se pueden utilizar muchos métodos) (pág. 48). MERRIAM (1988) señala su diferencia con el método de casos (como dispositivo docente), la historia de casos y el trabajo de casos (en el trabajo social y la medicina, por ejemplo) (pág. 15).

Toda esta investigación es útil para esclarecer el alcance y el objetivo del estudio de caso. En el apartado siguiente intento caracterizar el concepto con mayor detalle, para que podamos tener una idea clara de lo que es antes de examinar el proceso, y para que el lector pueda justificar el uso de la investigación con estudio de caso en su tesis o proyecto. Las definiciones exactas son difíciles debido a la variación señalada antes, sin embargo existen cuatro caracterizaciones del concepto que provienen de eminentes valedores de la investigación con estudio de caso.

Definiciones de estudio de caso

La primera es de STAKE (1995): "El estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes" (pág. XI). Al explicar brevemente lo que entiende por estudio de caso, STAKE señala que éste parte de los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos. No presta la misma atención a los estudios de caso cuantitativos que se sirven de una batería de mediciones, ni a los estudios de caso diseñados con fines docentes, como en el ámbito de la justicia o el de la empresa. Éstos, dice, son temas especiales que merecen sus propios libros. Él se centra en la indagación disciplinada y cualitativa sobre el caso solo, singular. "El investigador cualitativo destaca las cuestiones de matiz, la secuencialidad de los acontecimientos en contexto, la totalidad de la persona" (pág. XII).

Al referirse a las diferentes finalidades del estudio de caso y a las distintas disciplinas que lo utilizan, STAKE recuerda dos puntos relevantes. *Primero,* la importancia de que quien decida emplear el estudio de caso en su investigación reconozca la tradición de la que parte. *Segundo,* que estudio de caso no es sinónimo de método cualitativo. Ya lo hemos dicho, pero conviene subrayarlo aquí de nuevo. Es un error muy común. Aunque los estudios de caso de los que hablo en este libro tienden a usar métodos cualitativos, éstos no son lo que lo definen. Lo que define un estudio de caso es su singularidad: la del fenómeno que se estudia. La elección del método guarda relación, pero es otro tema.

La segunda definición es de MACDONALD y WALKER (1975):

> El estudio de caso es el examen de un caso en acción. La elección de la palabra "caso"* es importante en esta definición, porque implica un propósito de generalización. Podríamos decir que el estudio de caso es esa forma de investigación en que n = 1, pero sería engañoso, porque el método de estudio de caso reside fuera del discurso del experimentalismo matemático que ha dominado la investigación educativa angloamericana.
>
> (Pág. 2.)

MACDONALD y WALKER llaman la atención aquí sobre la tradición de la investigación en la ciencia social, que reconoce la posibilidad de generalizar a partir de lo particular, y donde el estudio exhaustivo de éste puede dar ideas de relevancia universal. Al destacar el proceso por el que estas ideas emergen, los autores señalan que el estudio de caso propone una "fusión de los estilos del pintor y el científico" (pág. 3). "El estudio de caso es el proceder del pintor, que alcanza la grandeza cuando, a través del retrato de un único caso encerrado en el tiempo y la circunstancia, transmite verdades perdurables sobre la condición humana. Tanto para el científico como para el pintor, el contenido y la intención cobran forma" (pág. 3). Estos autores se inspiran principalmente en la tradición cualitativa de la ciencia social, y aspiran a unas formas artísticas y literarias de representar y comunicar los hallazgos o conclusiones.

La tercera definición, de MERRIAM (1988), se asemeja a las dos anteriores en el énfasis sobre lo cualitativo, lo particular y lo singular, además de señalar un importante modo de razonamiento en la interpretación de los

datos. “El estudio de caso cualitativo se puede definir como una descripción y un análisis intensivos y holísticos de una entidad, un fenómeno o una unidad social. Los estudios de caso son particularistas, descriptivos y heurísticos, y en el tratamiento de las diferentes fuentes de datos se apoyan fuertemente en el razonamiento heurístico.

En la siguiente *cuarta definición,* YIN (1994) sigue la práctica señalada antes de describir las características del estudio de caso en comparación con otras estrategias de investigación y lo que con cada una de ellas se puede conseguir.

Un estudio de caso es una indagación empírica que

- investiga un fenómeno actual en su auténtico contexto, en especial cuando
- los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes (pág. 13).

Sin embargo, dado que no siempre es posible distinguir entre el fenómeno y el contexto en situaciones “auténticas”, YIN señala que la definición técnica incorpora otras características. La indagación con estudio de caso analizaría las muchas variables del interés, se abastecería de múltiples fuentes de pruebas, y “daría prioridad al desarrollo de proposiciones teóricas para orientar la recolección de datos” (pág. 13). En esta definición, el estudio de caso no se define por el objeto ni la particularidad, sino que es una estrategia de investigación exhaustiva, que incorpora sistemas específicos de recogida y análisis de datos para investigar los fenómenos en contextos auténticos.

He seleccionado estas cuatro definiciones de estudio de caso para ilustrar los diferentes énfasis. Lo que las cuatro tienen en común es el compromiso de estudiar una situación o un fenómeno en su contexto “real”, de interpretar la complejidad, y de definir el estudio de caso por otras cosas que no sean lo métodos (cualitativos o del tipo que sean). Las diferencias están en las preferencias filosóficas, metodológicas y epistemológicas.

Mi definición de estudio de caso es similar a las dos primeras anteriores, aunque la formulo de forma un tanto diferente y la extiendo hasta incluir la finalidad y el centro de atención de la investigación.

> El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto "real". Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad[4].

Tipos de estudio de caso

Intrínseco, instrumental, colectivo

Stake (1995) distingue tres tipos de estudio de caso: el *intrínseco*, cuando el caso se estudia por su propio interés intrínseco; el *instrumental*, cuando el caso se escoge para estudiar un tema o una pregunta de la investigación determinadas de otros ámbitos, es decir, el caso se elige para conseguir entender otra cosa; y el *colectivo*, cuando se estudian varios casos para hacer una interpretación colectiva del tema o la pregunta (págs. 34). La razón de establecer estas distinciones, dice el autor, no es que sea útil distribuir en categorías los estudios de caso, sino que los métodos que se vayan a emplear serán diferentes y dependerán de los intereses intrínsecos o instrumentales (pág. 4). Lo mismo cabe decir de las breves descripciones que siguen a continuación de otros tipos de estudio de caso. Los métodos diferirán según sean el tipo de caso y el propósito de su realización.

Otros tipos y categorías

A estos tres tipos se pueden añadir los que señala Bassey (1999) en una reconstrucción del estudio de caso, donde clasifica los estudios entre buscadores de teoría y comprobadores de teoría, contadores de historias y generadores de imágenes, y evaluadores; y los de Merriam (1988), que caracteriza tres tipos de estudios de caso a partir de su marco disciplinar, pero también de la forma en que quedan redactados: descriptivos, interpretativos y evaluativos. YIN (1994), en el contexto de la investigación evaluativa, señala cinco categorías de estudio de caso: explicativos, descriptivos, ilustrativos, exploratorios y de "metaevaluación" (es decir, el estudio de un estudio evaluativo). El más importante de ellos, dice, es el explicativo, que "*explica* los vínculos causales de las intervenciones auténticas y que son demasiado complejos para el método experimental o el de entrevistas" (pág. 15). No es mi intención hablar aquí de estos tipos de forma detallada —los términos con que se describen son en su mayoría evidentes—, ni examinar sus mutuos solapamientos (para una exposición de sus similitudes, véase Bassey, 1999). Sin embargo, sí deseo destacar tres de tipo más general.

El estudio de caso dirigido por la teoría o generado por la teoría

"Estudio de caso dirigido por la teoría" tiene diferentes significados. "Dirigido por la teoría" puede significar investigar, o incluso ejemplificar, un caso a través de una determinada visión teórica, como ocurre en el estudio evaluativo de un programa, analizando de partida cuál es la teoría del programa: qué se propone conseguir para así centrar y diseñar la evaluación. Si se toma este enfoque, es importante mantenerse dispuesto a suscitar lo que en la práctica pueda ser la teoría del caso. No es lo mismo que comprobar una determinada teoría, ni que servirse de una lente teórica particular para el estudio. Se trata de determinar una teoría específica del programa que sirva de guía en la recogida de datos del caso.

Generada por la teoría se refiere generar la teoría que surge de los propios datos, sea a través de un enfoque clásico de la teoría fundamentada (Glasser

y Strauss, 1967), un enfoque de la teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2006) o alguna otra lente interpretativa que acabe por conducir a una teoría del caso.

El estudio de caso evaluativo

El estudio de caso evaluativo de programas públicos tiene varios imperativos. Éstos están relacionados con lo que antes decíamos sobre la dimensión política. Un estudio evaluativo de un caso debe en *primer lugar* y ante todo, discernir el valor del programa o el proyecto que constituyan el caso. La forma de hacerlo dependerá de la postura política que adopte el investigador. Se podría basar éste exclusivamente en el juicio que emita sobre el valor a partir de las pruebas obtenidas, o, si adopta una perspectiva democrática o de justicia social, el estudio incluiría las formas en que personas y grupos de interés diferentes valoren el programa. En una perspectiva democrática, el estudio implicaría también a los participantes en el proceso, y garantizaría que el estudio final del caso se difundiera a públicos que trascendieran de los del programa.

En *segundo lugar,* dada la función de la evaluación de informar la toma de decisiones, el estudio de caso evaluativo debe ser receptivo a las múltiples necesidades del público y los interesados, y mantener a lo largo del proceso unas negociaciones efectivas con los participantes. En la evaluación financiada de programas públicos, lo dicho se puede extender a los interesados y a los inspectores o comisionados que tengan voz y voto en la determinación de los temas que haya que estudiar y de las metodologías que se vayan a emplear.

En *tercer lugar,* dado que muchos estudios evaluativos, con sus conclusiones, tienen consecuencias sobre la cantidad y los destinatarios de recursos cuando se produce una reasignación de éstos, es importante incluir y equilibrar justa y equitativamente todos los intereses presentes en el programa.

El estudio de caso etnográfico

El origen del estudio de caso etnográfico está en una tradición antropológica o sociológica. Este tipo de estudio de caso utiliza métodos cualitativos, por ejemplo, la observación participante, para obtener descripciones en primer plano del contexto, y se ocupa de interpretar el caso en relación con una teoría o unas teorías de la cultura. Se puede realizar en diferentes escalas de tiempo, en culturas que sean familiares o no, y con un uso cada vez más generalizado de una variedad de métodos más amplia que en la etnografía clásica. En este sentido, difiere *per se* de la investigación etnográfica, que tradicionalmente ha implicado una prolongada inmersión en el campo en sociedades ajenas a la propia, aunque en la actualidad se realiza con mucha frecuencia tanto en culturas familiares como en "extrañas". En la investigación educativa y social actual, a los estudios etnográficos más cortos se los llama a menudo "microetnografía" (véase, por ejemplo, BALL, 1987), para distinguirlos de la etnografía plena. Sin embargo, estos estudios no son necesariamente estudios de caso en el sentido del sistema delimitado o el "caso en acción" de los que hablábamos antes. Aunque tiene métodos en común con la etnografía clásica, como la observación participante y la entrevista, el estudio de caso etnográfico se centra en un proyecto o programa *particular*, sin por ello dejar de aspirar a comprender el caso en su contexto sociocultural y teniendo presentes conceptos de la cultura.

Resumen de las virtudes y los defectos

Después de varias décadas de realización de estudios de caso, se pueden resumir sus virtudes fundamentales, y señalar los problemas o defectos que se perciben o se han vivido en la práctica.

Virtudes

- El estudio de caso que usa en particular métodos cualitativos permite estudiar de forma exhaustiva la experiencia y la complejidad de los

programas y las políticas, e interpretarlos en los precisos contextos socioculturales en que se aplican unos y otras.

- El estudio de caso puede documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, demostrar la influencia de los actores clave y sus mutuas interacciones al contar una historia del programa o la política en acción. Puede explicar cómo y por qué ocurren las cosas.
- El estudio de caso es útil para investigar y comprender el proceso y la dinámica del cambio. Mediante la descripción en primer plano, la documentación y la interpretación de lo que sucede y mientras se despliega en el escenario "real", puede determinar los factores que fueron fundamentales en la implementación de un programa o una política, y analizar los patrones y los vínculos entre ellos.
- El estudio de caso es flexible, es decir, no depende del tiempo ni está limitado por el método. Se puede realizar en pocos días, en meses o durante varios años, y quedar redactado de formas diferentes y con una extensión adecuada a la escala de tiempo. Es receptivo a los cambios de objetivo y a las consecuencias imprevistas de los programas en acción. Puede incluir una diversidad de métodos, cualquiera que sea el más apropiado para comprender el caso.
- Los estudios de caso redactados en un lenguaje accesible, incluyendo viñetas y cameos** de personas que intervienen en el caso, la observación directa de los sucesos, los incidentes y los escenarios, permiten que el público a quien van dirigidos los informes del estudio experimente de forma indirecta lo que se ha observado, y utilice sus conocimientos tácitos para comprender su trascendencia.
- El estudio de caso tiene el potencial de implicar a los participantes en el proceso de investigación. Una realidad de importancia política y epistemológica. Indica la posibilidad de cambiar la base de poder de quien controla los conocimientos, y reconoce la importancia de la coconstrucción de la realidad percibida a través de las relaciones y las interpretaciones conjuntas que creamos en el campo. Brinda, además, la oportunidad de que los investigadores adopten un enfoque autorreflexivo para comprender el caso y a sí mismos.

Posibles defectos o limitaciones

Como contrapeso, y para señalar algunos temas de los que me ocuparé en capítulos posteriores, indico aquí lo que algunos consideran posibles limitaciones del estudio de caso. Las más habituales son la dificultad de procesar la gran cantidad de datos que se acumulan; los informes, tan extensos y detallados, que hacen difícil su lectura a los interesados; y los relatos con excesivo empeño en convencer.

Al reflexionar sobre su práctica del estudio de caso en la investigación curricular, WALKER (1986) señala tres cuestiones que le han hecho pensar una y otra vez sobre la defensa de este sistema de investigación: la intervención incontrolada en la vida de los demás que supone la investigación con estudio de caso; la imagen distorsionada que puede dar de cómo son las cosas; y su esencia conservadora: el estudio de caso queda encerrado en el tiempo, mientras las personas que intervienen en él no dejan de avanzar.

Otras preocupaciones giran en torno a la implicación personal y/o la subjetividad del investigador, su modo de inferir a partir de un caso singular, y la validez y la utilidad de las conclusiones para informar la política.

Aprecio y reconozco estas preocupaciones, pero no considero que todas ellas sean necesariamente limitaciones del sistema. Muchas veces la cuestión está en cómo se perciban e interpreten. De algunas me ocupo en los capítulos siguientes. En los Capítulos VII y VIII, se dan sugerencias sobre cómo interpretar la masa de datos; en el Capítulo IX, sobre cómo mejorar los informes para que sean accesibles y respondan a la realidad; en el Capítulo VI, sobre cómo ser sensible a nuestras intervenciones en la vida de las personas. En el Capítulo V, se habla de cómo investigar y disciplinar la subjetividad, y en el Capítulo X, de cómo hacer inferencias y utilizar el estudio de caso para informar la formulación de políticas. Ahora, sin embargo, quiero señalar cinco puntos breves.

Primero, en la idea de estudio de caso tratada en este libro, la subjetividad del investigador es una parte invariable de su armazón. No se considera un problema, sino, debidamente controlada y disciplinada, como un elemento

esencial para la comprensión e interpretación del caso. Sin embargo, el exceso de implicación personal puede ser un problema, y de esto se habla en el Capítulo V.

Segundo, aunque los informes que redactemos no pueden capturar (sujetar) la realidad tal como se vive (y, en este sentido, siempre son históricos), es mucho lo que podemos hacer para subrayar la temporización del estudio, la naturaleza parcial de las interpretaciones y las condiciones de su construcción, para que los lectores puedan hacerse su propia idea sobre su relevancia y trascendencia.

Tercero, hay varias formas de hacer de un caso o casos inferencias que sean aplicables a otros contextos. No se afirman como proposiciones ni generalizaciones formales, como ocurre en las encuestas con muestras aleatorias o en la investigación de diseño experimental. Nacen de una base de datos cualitativa y apelan más a una comprensión tácita y situada por su vinculación con otros casos y escenarios.

Cuarto, la utilidad de las conclusiones para la determinación de políticas depende en parte de la aceptación de las diferentes formas en que se establece la validez y en que se comunican las conclusiones en la investigación con estudio de caso.

Y quinto y último, es importante señalar que en muchas situaciones en que se realiza una investigación con estudio de caso, el objetivo no es la generalización formal con la que poder formular políticas. El objetivo es la particularización: ofrecer una exposición profusa de un escenario singular para informar la práctica, establecer el valor del caso y/o contribuir a los conocimientos sobre un tema determinado. En el capítulo final, se habla con mayor detalle de estos temas de la subjetividad, la generalización y la utilidad para la formulación de políticas. Y ahora, vamos a empezar. Los dos capítulos siguientes se centran, respectivamente, en los aspectos prácticos de la planificación y el diseño del caso, y la elección de los métodos para el estudio que se vaya a realizar.

Memorando 1: Concepto, tipo y justificación de la investigación con estudio de caso

☑	Repasa los diferentes tipos de estudio de caso, sus objetivos, y los orígenes de cada uno de ellos. Así podrás defender con mayor fuerza el tipo por el que te decidas.
☐	Decide qué tipo de estudio de caso vas a realizar y con qué propósito, y los temas o las cuestiones que te ayudará a abordar.
☐	Reconoce la tradición concreta en que vayas a situar el estudio de tu caso.
☐	Justifica que tu elección es el mejor enfoque para el tema y el objetivo de tu investigación.
☐	Demuestra que eres consciente de que te puedes encontrar con diversas dificultades, y determina cómo te vas a enfrentar a ellas en tu estudio.
☐	No dediques mucho tiempo a argumentar por qué no has optado por otros sistemas de investigación. Solo te podría ser útil hasta cierto punto. Es más importante argumentar de forma convincente por qué el estudio de caso es el enfoque más adecuado para el tema que vayas a investigar.
☐	Piensa en la escala de tiempo de que dispones para realizar el estudio, y en qué medida incide en el tipo de investigación que elijas, por ejemplo, el etnográfico, el evaluativo, el intrínseco o basado en la teoría, el instrumental o el colectivo.
☐	Piensa en las implicaciones políticas del tipo que escojas, y en las consecuencias para quienes intervengan en el caso: quiénes se beneficiarán, y quiénes es posible que no lo hagan.
☐	Reflexiona sobre el tipo de informe del estudio de caso que le pueda ser útil al público principal, por ejemplo, el descriptivo, el interpretativo, el evaluativo o el explicativo.
☐	Si piensas en el estudio de caso para tu tesis, decide si va a formar parte de ésta en general, y piensa cómo vas a justificar tu decisión. Piensa detenidamente si es viable el estudio de caso colectivo. Ocurre a menudo que los estudiantes optan por dos casos porque piensan que la comparación puede ser útil. Lo puede ser, pero muchas veces no es necesaria. Un caso estudiado de forma exhaustiva te puede proporcionar la información que necesitas.

Lecturas recomendadas

BASSEY, M. (1999), Case Study Research in Educational Settings, Buckingham, Open University Press.

Análisis del estudio de caso en escenarios educativos, situando el concepto dentro de la

investigación educativa y con un estudio de las ideas de generalización y desarrollo de teorías. En el Capítulo 3 se ofrece una visión general de cómo han definido otros autores el estudio de caso, y en el Capítulo 8, se expone la propia reconstrucción que el autor hace del estudio de caso educativo, con una útil lista de referencia de sus características fundamentales.

GOMM, R., HAMMERSLEY, M. y FOSTER, P. (Eds.) (2004), *Case Sudy Method: Key Issues, Key Texts*, Londres, *Sage*.

MERRIAM, S. B. (1988), *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach,* San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Se centra específicamente en el campo de la educación y el estudio de caso cualitativo, con un interés especial por lo que se puede averiguar mediante el estudio de caso para su posterior aplicación a la práctica profesional. Los Capítulos 1 y 2 se ocupan, respectivamente, de la definición del concepto y sus tipos, y de los usos de la investigación con estudio de caso, sus virtudes y defectos como diseño de investigación.

REGIN, C. (1992) "Cases of 'What is Case?"', en C. RAGIN y H. BECKER (Eds.), *What is a Case: Exploring the Foundations of Social Enquiry,* Cambridge, Cambridge University Press, págs. 117.

Esboza cuatro diferentes aproximaciones a la definición de qué es un caso: por el objeto, a través del descubrimiento (dentro del caso), los constructos teóricos que emergen del estudio, y por la convención o el consenso de un concepto común.

SIMONS, H. (Ed.) (1980), *Towards a Science of the Singular: Essays about Case Study in Educational Research and Evaluation,* Occasional Publications Nº 10, Norwich, University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.

Los cinco primeros capítulos demarcan lo que distingue el estudio de caso de otras formas de indagación social. Los capítulos posteriores se ocupan de la ética y los informes en el estudio de caso.

STAKE, R. E. (1995), *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, CA, Sage. (Trad. cast.: *Investigación con estudio de caso*, Ediciones Morata, Madrid, 1998).

Analiza los preceptos fundamentales y el proceso del estudio de caso cualitativo, con ejemplos sacados de un estudio real. El Capítulo 1 hace una sucinta conceptualización del carácter distintivo de la investigación con estudio de caso, y distingue entre tres tipos principales de éste: el intrínseco, el instrumental y el colectivo.

YIN, R. K. (1994), *Case Study Research: Design and Methods*, Londres, Sage.

Análisis del estudio de caso como estrategia de investigación. La introducción y el primer capítulo indican la variedad de situaciones de investigación para las que el estudio de caso es adecuado, comparado con otros métodos de investigación. La obra abarca más de lo que es el concepto de estudio de caso, en el que se centran estas lecturas recomendadas, pero se incluye aquí por dos razones. Tiene una bibliografía exhaustiva y excelente de los principales textos sobre el estudio de caso (págs. 259270), incluidos los aquí relacionados. La división que hace en dos grandes apartados sobre el estudio de caso y la generalización, y el estudio de caso y la

teoría, resume gran parte del debate en torno a estos temas. Convendrá tenerlo en cuenta en lo sucesivo y al decidir qué postura tomar sobre estos temas.

1 En el manifiesto de la primera conferencia de Cambridge (MACDONALD y PARLETT, 1973), que reunió a evaluadores de Estados Unidos y del Reino Unido para investigar formas de evaluación alternativas, se exponen las deficiencias de las metodologías que parten de una tradición positivista para la evaluación y la comprensión de programas sociales. El manifiesto señalaba también los cambios que en aquel momento había que introducir en la metodología para que la evaluación futura fuera efectiva.

2 En este apartado me he basado en el Capítulo 1 de SIMONS (1987), donde se explica brevemente cómo ha evolucionado el campo de la evaluación. Aquí, únicamente me centro en aquellos factores de los que surgió la necesidad del enfoque de la investigación con estudio de caso.

3 Es importante señalar que en este artículo de 1975, "Los 'grados de libertad' y el estudio de caso", CAMPBELL escribía en el contexto de los estudios políticos comparativos, donde consideraba que el estudio cultural singular era el modo de indagación dominante. Aun sin estar completamente convencido de la validez de los estudios cualitativos, tanto en este artículo como en otros lugares (CAMPBELL, 1976, 1979) reconoce la nula atención que se presta a las pruebas cualitativas en los estudios de evaluación cuantitativa, y que la ciencia depende del conocimiento cualitativo y de sentido común, y que incluso, en el mejor de los casos, trasciende de ambos. En la conclusión de su artículo de 1975, afirma que los metodólogos "deben alcanzar una epistemología aplicada que integre ambas (formas de conocimiento: cuantitativo y cualitativo)". Debo a Nigel MORRIS esta observación.

Quienes se ocupan de los primeros pasos en el uso de la triangulación en la investigación social, suelen llamar la atención sobre el trabajo inicial de CAMPBELL en la integración de estas formas diferentes de conocimiento (véanse, por ejemplo, GREEN, 2007; STAKE, 1995).

* *instance*, en el original, que significa también "ejemplo", un significado que no comparte con *case*¸ término que se utiliza al hablar de *case study*, estudio de caso. *(N. del T.)*

4 Para una exposición más detallada de la idea de estudio de caso, y de las razones de su emergencia como sistema de indagación en la investigación y la evaluación educativas, véase SIMONS (1980).

** Aparición de una persona o un material conocido en una película, en una serie de televisión o en cualquier medio, sin que se cobre por ello, con o sin créditos. Normalmente son apariciones cortas en

una, dos o tres escenas y con o sin importancia para la trama (consultado en Wikipeida 28.04.2011). En la página 110 se explica un ejemplo aplicado a un estudio de un caso. *(N. del E.)*

CAPÍTULO II

Planificar, diseñar, obtener acceso

¿Qué determina la elección de un caso y de los métodos que se adopten para estudiarlo? ¿Cómo enfocar el tema que se va a investigar? ¿Qué tipo de relación se espera establecer con los participantes? ¿Y qué hay que hacer para asegurarse de que se parte con buen pie en el campo de estudio? Éstas son las preguntas que se analizan en este capítulo. En él se ofrecen orientaciones para escoger un caso, identificar las preguntas clave, seleccionar los métodos, elegir un papel y obtener acceso al campo.

Planificación preliminar

Antes de escoger un caso, se necesita un alto grado de planificación o, si el caso viene dado, habrá que emplearse en determinar cómo se va diseñar y realizar su estudio. Esto incluye profundizar más en el conocimiento del tema y de las virtudes de los diferentes métodos, y pensar cómo se va a relacionar uno con los participantes del campo.

Una importante consideración preliminar es decidir si el diseño del estudio de caso es realmente apropiado para el fenómeno o el tema que se desea examinar. En este sentido, en Yin (1994) se da una útil orientación, que será de gran ayuda cuando ésta se necesite. El autor señala que los estudios de caso serán probablemente "la estrategia preferida cuando se planteen las preguntas de 'cómo' y 'por qué', cuando el investigador tenga poco control sobre los sucesos, y cuando la atención se centre en un fenómeno actual en un contexto real" (pág. 1). Doy por supuesto que el lector habrá pasado por este proceso y habrá decidido que el estudio de caso

es el enfoque adecuado para el tema del que se vaya a ocupar, y que lo que ahora podemos estudiar es cómo definir y diseñar el propio caso [1].

Definir el caso

Al decidir el diseño del estudio de caso, conviene haber pulido en cierto grado la naturaleza del problema o la actividad que se desea investigar. Se puede haber hecho a través de la lectura de la literatura relevante para el caso en cuestión, la identificación de los temas de algún estudio que haya realizado otra persona, o mediante el propio razonamiento. No es necesario delimitar el estudio con exactitud, sino que hay que ir más allá del interés general por el tema para formular específicamente en qué se va a centrar la investigación. A esta circunstancia se la suele llamar el "problema de la investigación", no en el sentido de algo que sea difícil, sino de algo que supone un reto, algo desconocido o controvertido. Determinarlo afina el objetivo, con lo que podemos pasar a escoger la unidad de análisis —el caso— que mejor nos permita estudiar el problema. Sin embargo, plantear un "problema de la investigación" no es la única forma de decidir cuál es el caso. Dejando aparte el tema de dónde se da el caso, puede ocurrir que se elija uno en el que se tenga un interés particular. En estos casos normalmente no existe enunciado alguno de un problema, sino la declaración de un propósito general de entender lo que ocurre en el caso.

Los límites del caso

Otra forma de definir el caso es decidir qué constituye el "sistema delimitado". Éste es una unidad singular de análisis: una clase, un proyecto o un programa. En algunas ocasiones, en esa unidad puede haber subelementos y casos. Por ejemplo, en un estudio de caso colectivo sobre el impacto de la innovación curricular [2], el caso general era el impacto a medio plazo de proyectos curriculares de elaboración centralizada, los subelementos eran estudios de caso de cuatro centros docentes y, dentro de

cada uno de ellos, el análisis del interés de los mismos cuatro proyectos. De cada escuela se hizo un informe del estudio de caso.

Pero cada una servía también de base de datos para el caso general que abarcaba a las cuatro: el impacto de proyectos curriculares de diseño centralizado.

Hay diferentes opiniones sobre si es necesario definir el límite del caso al iniciar la investigación. La mía es que ayuda a razonar lo que uno cree que es el contenido del caso. Sin embargo, hay que ser conscientes de que tal contenido puede cambiar una vez que se entra en el campo y uno se hace una idea realista de dónde trazar el límite para así investigar con mayor eficacia el tema de que se trate. Es posible que haya que conceptualizar el caso de otra forma para que se ajuste a lo que se descubra. Los límites también pueden cambiar en el transcurso de la realización del estudio, y una vez que se inicie el análisis.

En el ejemplo siguiente, hubo que cambiar los límites del campo, que pasaron de la escuela a la autoridad educativa local (*Local Education Authority*, LEA) en que estaba ubicada. Los estudios de caso formaban parte de un importante proyecto curricular en cuya implementación el éxito dependía del apoyo económico y el asesoramiento de una LEA [3]. Se eligió la escuela como unidad de análisis porque era en ella donde se estaba llevando a la práctica el currículum, y además ofrecía el contexto en el que interpretar los resultados de las pruebas realizadas a los alumnos, otro elemento del diseño de la investigación. Sin embargo, el trabajo de campo inicial señaló que, para poder comprender por qué parecía que el currículum tenía mayor éxito en unas escuelas y LEA que en otras, fue necesario cambiar el límite del caso, que pasó de la escuela al estudio del posible diferente apoyo de la autoridad educativa local. De ese modo, los estudios de caso pasaron a ser estudios de la implementación de la innovación curricular en cada LEA.

Al fijar los límites del caso que se vaya a estudiar, hay que tener en cuenta varios factores. Esos límites se extienden más allá de la ubicación física, por ejemplo, un aula o una institución, e incluyen a las personas, las

políticas y las historias. Un centro educativo, por ejemplo, ¿está compuesto únicamente de profesores y alumnos? ¿O incluye a padres y personal de apoyo? ¿Una política se define solo por su documentación, o incorpora la historia y las motivaciones de quienes la concibieron, y la interpretación de quienes la aplicaron? ¿Es posible comprender la función de una determinada institución sin entender su historia previa?

Aunque normalmente los límites se pueden establecer en los inicios del estudio, en algunos casos, y en especial cuando hay que reenfocarlos debido a importantes cambios políticos, los límites definitivos solo se pueden fijar hacia el final del estudio.

La elección del caso

Al escoger un caso hay que tener en cuenta varios factores: el tipo de estudio de caso que se desea realizar, dónde está ubicado el caso, qué es lo que va a generar mayor comprensión, los costes de desplazamiento y el tiempo que haya que emplear. En algunos contextos, por ejemplo, en los estudios de evaluación hechos por encargo, puede ocurrir que no haya elección posible. El caso —el proyecto o el programa concretos— viene dado, aunque si se trata de un programa amplio puede haber en él casos que haya que seleccionar. Es posible también que las competencias estén circunscritas a determinadas regiones o enclaves en que haya que ubicar los casos.

Cuando se pueda escoger, el caso se puede seleccionar por razones intrínsecas o instrumentales. Un ejemplo de las primeras es el caso que mencionaba en la Introducción, que decidí documentar, mientras me empleaba en otros contenidos, para ver qué podía averiguar del nuevo programa curricular en acción. Este caso tenía para mí un interés intrínseco. Alguien que estuviera interesado por la reforma curricular tal vez lo considerara un caso instrumental para entender el cambio curricular en aquella escuela y aquel distrito, o lo entendiera como algo general. Sin embargo, mi objetivo de partida no era instrumental —estudiar el cambio

curricular— sino descubrir la dinámica de ese particular centro en su proceso de transición.

Cuando se realiza un estudio de caso instrumental, se puede escoger cualquiera de una serie de casos para investigar el tema que se esté estudiando. Tomemos el siguiente ejemplo de una alumna que estudiaba el dialecto grecochipriota en una escuela chipriota. Para investigar este tema, Elena podía haber escogido cualquier centro educativo de Chipre en que hubiera gran cantidad de hablantes del dialecto. Se pretendía comprender la adquisición y el uso del lenguaje teniendo en cuenta el contexto, y no realizar un minucioso estudio intrínseco de la propia escuela. Al seleccionar un centro en el que investigar en este ejemplo, la cantidad de niños que hablaban el dialecto era claramente un factor fundamental. Otros criterios que podrían ser útiles al seleccionar un estudio de caso instrumental son, entre muchos, la ubicación geográfica, la disposición de las instituciones y las personas que se vayan a estudiar, y la oportunidad, la cercanía de donde uno viva.

Al escoger un caso para su estudio no es necesario buscar uno que sea "típico". Sería algo similar a la búsqueda del Santo Grial en sentido puro. Cada caso es único, de modo que ninguno *es* típico de otro, aunque casos de contextos similares puedan tener elementos comunes. No obstante, la tendencia a buscar lo típico es habitual, porque se supone que tiene mayor potencial de transferencia de datos y conocimientos adquiridos, y de servir de base más sólida para la extrapolación de conclusiones a otros contextos. No tiene por qué ser así necesariamente. Como señala Stake (1995): "A veces un caso 'típico' funciona bien, pero es muy frecuente que un caso inusual ayude a ilustrar cuestiones que en casos típicos pasamos por alto… El primer criterio debe ser averiguar y aprender lo máximo posible" (pág. 4) y, en este sentido, algunos casos, dice, sirven mejor que otros.

Si se realiza un estudio de caso colectivo, se pueden seleccionar casos de diferentes zonas geográficas para investigar cualesquiera diferencias regionales o institucionales en el modo en que los temas se experimenten en cada caso. Por ejemplo, en un estudio de caso colectivo en el que participé, se escogieron escuelas de todas las regiones de Inglaterra. No se hizo en

aras de la representatividad, sino para explicar las diferencias. Los estudios de caso piloto habían indicado que no había dos escuelas iguales en la forma de implementar el proyecto en cuestión, y que existían diferencias entre las distintas regiones. La selección en el estudio principal de casos de zonas diferentes nos permitió entender no solo *cómo* se llevaba a la práctica la innovación en cada caso único y qué *problemas* se planteaban, sino también si estas características eran compartidas o se podían atribuir a *diferencias demográficas o de la cultura institucional* de las escuelas.

El diseño del caso

El diseño emergente

Una vez seleccionados el caso o los casos, hay que pensar en el diseño del estudio. Es un error común creer que en un sistema de investigación abierto y flexible como el estudio de caso no es necesario el diseño: uno simplemente se mete en el caso y empieza a observar y entrevistar. Raras veces es ésta una buena estrategia. La investigación con estudio de caso, como cualquier investigación, necesita un diseño propio. En muchos tipos de estudio de caso, el diseño es más emergente que preordenado. Es un punto de partida.

Se puede diseñar un estudio de caso que tenga temas predeterminados o en los que haya que buscar datos por algún otro motivo. Puede que sea necesario en un estudio de caso colectivo en el que se investiguen hipótesis específicas, o cuando los investigadores del caso necesitan aportar datos sobre temas concretos para facilitar el análisis cruzado de casos. Sin embargo, el análisis cruzado de casos se puede dar también cuando en el proceso surjan cuestiones importantes, y quienes trabajan en el caso hayan adoptado enfoques individualistas para la dirección e interpretación del caso (véase BLACK y ATKIN, 1996; STAKE y EASLEY, 1978).

El tipo de estudio de caso cualitativo del que hablo en este libro se caracteriza por unos diseños abiertos y emergentes, con el potencial de cambiar el cen

tro de atención en función de una progresiva comprensión del caso, de sucesos imprevistos, o de un cambio de prioridad por parte de los interesados o del investigador del caso. Entre los factores que hay que tener en cuenta al diseñar un caso están la identificación de las preguntas o cuestiones de la investigación, la metodología general, los criterios para la elección de los participantes, y los procedimientos éticos que aseguren que éstos reciban un trato justo.

Las preguntas de la investigación

Una forma de empezar a diseñar el caso es determinar o pulir las preguntas de la investigación. Es una fase a la que conviene dedicar tiempo. Hay que considerar los supuestos teóricos que se ocultan en las preguntas, y pensar detenidamente si van a servir de marco adecuado para el caso que emprendamos. No es lo mismo que empezar con un marco teórico preexistente (del que se habla más adelante en este mismo capítulo) o con hipótesis con las que verificar una teoría específica ya dada. Se trata de reconocer que, aun con un diseño emergente, las preguntas que hagamos llevarán integrados unos supuestos de los que es importante ser conscientes, ya que van a afectar a los datos que recojamos y a lo que signifiquen.

No hay que generar excesivas preguntas. Lo habitual es que una, dos, o máximo tres, sean suficientes. Éstas enfocan y configuran el estudio y facilitan la elección de métodos y análisis. Al mismo tiempo, aunque estas preguntas ayuden a enmarcar el estudio y darle consistencia, no hay que depender excesivamente de ellas. Podemos plantear otras más importantes una vez que empecemos el trabajo de campo y conozcamos mejor el contexto.

Cualesquiera que sean las preguntas que escojamos, es importante que estén conceptualizadas de tal forma que se puedan investigar en el plazo de tiempo de que dispongamos. También debemos pensar en el potencial que las preguntas tengan para el análisis e interpretación. Las preguntas descriptivas son buenas para determinados fines, y se suelen traducir en una exposición iluminadora de los estudios de caso en contextos específicos.

Estos estudios pueden ser independientes donde las pruebas estén integradas y se interpreten dentro del caso y también pueden servir de base para el posterior análisis inductivo. Sin embargo, las preguntas que buscan pruebas de cómo o por qué ocurre algo ajustan mejor el objetivo, y facilitan el posterior análisis e interpretación. Si se está realizando un estudio de caso explicativo, las preguntas que se necesitan son las del cómo y el por qué. Si el principal objetivo es producir un estudio de caso descriptivo, serán de utilidad las preguntas abiertas, que permiten documentar el caso en toda su particularidad.

Las preguntas de la investigación, además de servir de marco para el estudio, actúan de recordatorio del objetivo de la investigación para que no nos desviemos de él. Al finalizar el estudio, podemos volver a ellas para ver en qué grado han quedado respondidas con los resultados o las conclusiones. Pero esto no significa necesariamente que haya que repetir la pregunta y exponer los datos y conclusiones específicamente como respuesta a cada una de ellas. Sería en enfoque repetitivo, y la lectura de los correspondientes informes podría resultar tediosa. Hay que ser imaginativos y pensar en formas alternativas de responder la pregunta sin repetirla. En el Capítulo IX se hacen algunas sugerencias sobre modos de informar alternativos.

Una última observación sobre las preguntas de investigación. No hay que confundirlas con las preguntas de entrevista. Podrá parecer algo evidente, pero ocurre a menudo que se refunden, y el resultado es un enfoque defectuoso del estudio, o un marco inadecuado para el análisis y la interpretación. La finalidad de las preguntas de entrevista es muy distinta y más particular. Con ellas se pretende investigar exhaustivamente temas y perspectivas concretas para generar datos que, unidos a los obtenidos con otros métodos, ayuden a informar y responder las preguntas de investigación generales.

Los temas prefigurados

Otra forma de disponer de un marco inicial para el caso en que nos ocupemos es mediante los temas prefigurados. Este concepto reconoce que uno raramente entra en el campo de estudio sin tener prácticamente idea de los posibles temas relevantes, aunque se trate de un estudio de caso descriptivo con un diseño abierto. En nuestro razonamiento habremos contado con la información obtenida con la lectura de literatura relevante, quizá en otros casos, y con nuestro propio conocimiento del tema. La primera vez que me encontré con esta idea de temas prefigurados fue en la obra de Smith y Pohland (1974). Los "problemas prefigurados", la expresión que utilizan estos autores, sirven de orientación sobre qué investigar pero no limitan el proceso de investigación a solo estos problemas.

Al introducir la expresión, Smith y Pohland (1974) comentan que las personas que utilizan estrategias de investigación cualitativas no convienen en "el grado en que deba haber *un* problema, *algún* problema o *ningún* problema que guíe inicialmente al observador" (pág. 38). Su opinión, dicen, coincide plenamente con la idea de "problema prefigurado" de Malinowski (1922). Por ejemplo, antes de iniciar el trabajo de campo para su estudio de las tierras altas rurales, Smith y Pohland escribieron una declaración de tres párrafos en la que indicaban su identificación inicial del problema, esbozaban lo que se proponían, los posibles objetivos y los "problemas prefigurados". Sin embargo, el producto final fue solo parcialmente resultado de la formulación inicial del problema. "El problema evolucionaba a medida que se desarrollaban los sucesos del mundo real" (Smith y Pohland, 1974, pág. 40).

Hoy es una práctica habitual enfocar así un caso. Si Smith y Pohland decidieron hacerlo antes de iniciar la observación sistemática, otros optan por definir los "problemas prefigurados" sobre la base del primer trabajo de campo. La expresión que yo prefiero es "temas prefigurados", que tiene la misma finalidad pero con menos connotaciones que comúnmente se asocian a la palabra "problema": algo que es difícil. Cualquiera que sea la expresión que se utilice, el propósito es el mismo: disponer de cierta claridad en el inicio, con la esperanza de que los temas prefigurados puedan cambiar o se puedan redefinir cuando empecemos a reunir datos y vayamos

profundizando en el conocimiento del campo. La realidad suele ser distinta de lo que se prevé.

En algunas formas de investigación y evaluación, como en la receptiva, la participativa y la democrática, la identificación de las preguntas de investigación tendrá también en cuenta temas que hayan decidido los participantes e interesados. También estos temas pueden cambiar en el transcurso del estudio. Cuando así ocurre, es importante mantener un diálogo con los participantes e interesados para incluir sus opiniones sobre cualquier posible cambio en las preguntas y los “nuevos” temas que surjan.

La idea de enfoque progresivo (Parlett y Hamilton, 1976) se emplea a menudo para describir este proceso de ajuste de los temas una vez en el campo. Es un concepto útil en un diseño abierto o emergente, donde es posible que los temas más importantes no se conozcan de antemano. Es un proceso por el que, aunque empiece en la fase del diseño, los datos se interpretan a lo largo de toda la investigación. Por esta razón hablo de él con mayor extensión en el Capítulo VII.

El marco teórico

Los alumnos preguntan a menudo si deben empezar con un marco teórico o una teoría que los guíe en la recolección y análisis de datos, o si conviene más generar una teoría a partir de los datos. Los dos planteamientos tienen ventajas e inconvenientes. Partir de un marco teórico da seguridad, centra la atención y hace que el análisis sea relativamente sencillo; el peligro es que puede generar un falso consenso —forzar los datos para que encajen en el marco—, o que no sirva para ver lo inesperado. Construir una teoría a partir de los datos tiene la ventaja de cimentarse en la experiencia “vivida” de los participantes en el caso, llevando así a una interpretación o posible teoría singular del caso. El inconveniente es que puede requerir más tiempo, y que no siempre es fácil comprender y generar una teoría a partir de datos opuestos, ambiguos, complejos y cualitativos. Puede haber pasos intermedios, claro está. Se puede emplear una teoría existente o empezar a construir un modelo teórico para explicar parte de los datos; o se pueden

generar proposiciones teóricas que den sentido a los datos, pero sin hacer de ellas una teoría general. En el Capítulo X se dan más detalles sobre el uso de la teoría en la investigación con estudio de caso.

La elección de los métodos

La entrevista, la observación y el análisis de documentos son tres métodos cualitativos que se suelen emplear en la investigación con estudio de caso para facilitar el análisis exhaustivo y la comprensión, y de los tres se habla en el capítulo siguiente. Sin embargo, hay muchos otros métodos entre los que escoger, cualitativos y cuantitativos, para ampliar la interpretación del caso o profundizar en ella. Entre los métodos cualitativos están los incidentes fundamentales, las cartas abiertas, el análisis del discurso, los relatos, el análisis de vídeos, las fotografías, los diarios y los artefactos. Entre los cuantitativos, las encuestas a pequeña escala, los patrones de resultados de exámenes, los cuestionarios, las estadísticas descriptivas y el análisis de contenidos.

Hay que seleccionar los métodos por su potencial de informar las preguntas de la investigación, y no porque puedan ser los que se usen con más frecuencia en el estudio de caso, o porque se tenga predilección, por ejemplo, por la entrevista y la observación. Si creemos que nos pueden ser útiles métodos que nos sean menos familiares, deberemos buscar ayuda para ir más allá de nuestra zona de comodidad metodológica. Podemos pedir a quien nos dirija la tesis, a algún investigador con experiencia, o a un compañero que investigue con nosotros, que nos orienten en el uso de un método distinto. Buscaremos ejemplos de casos del método que utilicemos. O formaremos un pequeño grupo de colegas para experimentar con el uso de un método distinto y compartir nuestras experiencias. Aprenderemos unos de otros. Para verificar que el método que escojamos es el más adecuado, nos haremos las siguientes preguntas: ¿Estos métodos me proporcionarán los datos que necesito para responder mis preguntas de investigación? ¿Qué otros métodos podrían dar una visión distinta de los

temas? ¿Qué combinación de métodos podría robustecer la validez del estudio?

Es útil crear una tabla que muestre qué métodos y fuentes tienen mayores probabilidades de generar los datos relativos a cada pregunta. La Tabla de la Figura 2.1 es un ejemplo de una investigación con estudio de caso en el que se analizaba la “nueva” función de asesor de enfermería del Servicio Nacional de Salud de Inglaterra que se introdujo en 2000. Sue, la investigadora, decidió no solo relacionar los métodos con las preguntas de la investigación que quería responder, sino también con las formas de conocimiento (la epistemología), los valores que fomentaban las diferentes formas de razonar, y el público clave que presumiblemente iba a aceptar diferentes métodos e ideas sobre el valor. No era éste el diseño final del estudio. Lo que representaba en una primera fase de la investigación era una forma de pensar sobre qué métodos tenían mayores probabilidades de generar un determinado tipo de datos para responder determinadas preguntas, y a qué público cabía esperar que sirvieran esos datos.

Epistemología	Valores primordiales	Público fundamental	Métodos preferidos	Posibles preguntas de evaluación relativas a la función de asesor de enfermería
Pospositivismo	Eficiencia, rendición de cuentas, coste-eficacia, clarificación de políticas.	Responsables de formulación de políticas y toma de decisiones de alto nivel, financiadores, comunidad de la ciencia social.	Cuantitativos: experimentos/ cuasi-experimentos, encuestas, modelado informal, análisis de la relación costo-beneficio.	¿Se alcanzan los objetivos propuestos para la función de asesor de enfermería? ¿Se obtienen mejores resultados en los pacientes? ¿Puede otro personal conseguir las ventajas de esta función con la misma eficacia y con menor coste?
Pragmatismo utilitarista	Utilidad, sentido práctico, gestión eficaz.	Gestores de programa y administradores directos de nivel medio, financiadores.	Métodos mixtos: encuestas, entrevistas, observaciones, análisis de documentos, reseña de debates.	¿Qué aspectos de la función de asesor de enfermería funcionan bien, y cuáles deben mejorar? ¿Se pueden alcanzar los objetivos de modernización con la función de asesor de enfermería? ¿Genera esta función una mayor satisfacción en el paciente y el personal?
Interpretativismo, constructivismo	Pluralismo, comprensión, experiencia personal.	Directores de programa, personal, participantes, comunidad de la ciencia social.	Cualitativos: estudios de caso, entrevistas abiertas, observaciones, revisión de documentos.	¿Qué experiencia tienen de la función de asesor de enfermería los interesados en la práctica (por ejemplo, el Director de Enfermería)? ¿Qué significados se le adjudican a esta función? ¿En qué medida le influye el contexto en que está situada?
Ciencia social crítica	Emancipación, empoderamiento, cambio social, igualitarismo, explicación crítica.	Beneficiarios del programa y sus comunidades, comunidad de la ciencia social.	Orientados a la acción: métodos cualitativos, participación del interesado, análisis interpretativo.	¿Cómo influye la función de asesor de enfermería en las relaciones de poder entre otros enfermeros, médicos y pacientes/familias?

Figura 2.1. *Ejemplo de métodos relevantes para las preguntas, de formas de conocer y de públicos diferentes (de* Duke*, 2007; reproducido con permiso).*

La elección de muestras dentro de los métodos

Además de seleccionar las preguntas/temas y los métodos relevantes, hay que decidir sobre el diseño y las muestras en lo que se refiere a la entrevista

y la observación, los sucesos que hay que observar, las entrevistas de grupo que hay que realizar, los documentos relevantes que hay que buscar, y la cantidad de tiempo que hay que pasar en el escenario del estudio. Cuando se trata de un estudio de reducidas dimensiones, se pueden entrevistar a todos los actores clave del caso, pero es posible que siga siendo necesario decidir sobre las muestras en relación con otros grupos. Con grupos de alumnos, a veces se puede, por ejemplo, determinar una muestra aleatoria o semi aleatoria de alumnos a quienes entrevistar, pero lo más frecuente en el estudio de caso, cuyo objetivo es comprender el caso o hacerse una idea de él, es que la muestra sea intencional. Decidiremos entrevistar a personas que desempeñen un papel clave en el caso y en los sucesos que vayamos a observar, y de los que previsiblemente vamos a averiguar la mayor parte de lo relativo al tema en cuestión. En fases posteriores, se pueden emplear también las muestras teóricas para reunir más datos relacionados con la formulación de una teoría del caso.

Si dentro del caso se realiza una encuesta a pequeña escala, se puede buscar una muestra aleatoria —por ejemplo, de un grupo de edad en un centro de secundaria— si así conviene para comprender el tema de la investigación, y si es posible dadas las relaciones que existan en el escenario del caso. Pero se pueden averiguar más cosas, o las mismas pero en mayor profundidad, en una muestra de alumnos intencional. En una encuesta a pequeña escala, hay que decidir también si es definitiva o habrá que repetirla, si las preguntas son cerradas o abiertas, y a qué grupos se va a pasar.

Las relaciones en el campo

Los elementos del diseño anterior se deben considerar al principio, para que cuando entremos en el campo para obtener acceso y conseguir el consentimiento informado de los participantes, podamos ser explícitos sobre la cantidad de tiempo que vamos a requerir de cada uno de los participantes, a qué otras personas del contexto vamos a entrevistar u observar, y cómo se van a registrar y analizar los datos.

Unas relaciones de investigación claras

También tendremos que ser claros sobre el tipo de relación de investigación que deseamos establecer con los participantes. Hablo aquí de “participante” para señalar que mi forma preferida de trabajo es implicar a las personas en el estudio en una experiencia compartida que puedan valorar, si no es parcialmente propia. Desde esta perspectiva se reconoce que son las experiencias de los participantes —sus “realidades”— las que documentaremos e interpretaremos, y se transmite el decidido mensaje de que vamos a trabajar *con* ellos, sin limitarnos a reunir datos sobre ellos para un proyecto que tenemos por nuestro.

Esta perspectiva es parte de la postura teórica y democrática que adopto en todas las investigaciones que realizo. En mi caso, tuvo su origen en el modelo de evaluación democrático [4]. Realizar estudios de caso siguiendo esta tradición supone implicarse con los interesados durante todo el proceso, documentar sus opiniones y juicios, negociar con ellos el significado y las interpretaciones, usar unos métodos y un lenguaje que sean accesibles, y comunicarse con un público y unos beneficiarios que están más allá del caso.

Es importante señalar que las formas participativas y democráticas de investigación con estudio de caso requieren mucho tiempo, para preparar informes, enviar borradores, negociar con las personas y los grupos, incorporar respuestas donde sea relevante y reescribir. Me gusta trabajar de este modo interactivo, y estoy convencida de su validez y utilidad, por eso creo que el tiempo está bien empleado. Deberemos decidir qué es lo que mejor se nos ajusta y la cultura en que vamos a realizar la investigación (si una forma de investigación participativa cumple las expectativas y asegura la tolerancia en la negociación de los datos) y dado el tiempo de que dispongamos.

La elección de un rol

Es probable que el papel que asumamos en la documentación del caso esté relacionado con el tipo de estudio de caso que decidamos realizar, con

nuestras preferencias personales sobre la forma de relacionarnos con las personas y los métodos para reunir datos, y con el público a quien vaya dirigido el estudio. Las opciones son muchas. Podemos decidir realizar un estudio de caso desde el punto de vista del historiador, del cineasta, del contador de historias, del intérprete de acontecimientos, del observador imparcial, del colaborador o del educador, por nombrar algunas posibilidades. Aunque podamos preferir un papel general u otro, en las diferentes fases de la investigación se pueden integrar elementos de papeles distintos. Un ejemplo es el del estudio de caso de formulación de políticas que se señala en el Capítulo VIII, en el que, con otros colegas, asumí principalmente el rol de observadora y documentadora de sucesos, pero para un apartado del caso me convertí en la "historiadora" para situar el desarrollo de la formación en enfermería del estudio de caso en cuestión dentro de la historia de la formación en enfermería en todo el país.

Me inspiré inicialmente en *A Fortunate Man: The Story of a Country Doctor* (1967) de Berger y Mohr, los documentales de Fredrick Wiseman, y el periodismo documental de Studs Terkel. En el primer caso, Berger y Mohr, a través de una historia detalladamente observada de la vida cotidiana del médico de una comunidad rural, exponen una interpretación de las dolencias inherentes a la sociedad en general. La narración está llena de descripciones minuciosas de episodios y de diálogos entre el médico y sus pacientes, ilustrado todo con fotografías. El estrecho contacto del médico con los pacientes y con la historia ininterrumpida de la zona hacen al protagonista merecedor del apelativo de "encargado del registro" (Berger y Mohr, 1967: contraportada).

Las películas documentales de Wiseman pretenden captar "la vida tal como es" de las instituciones que filma el cineasta. Los documentales no son una narración. Se componen de escenas y episodios diestramente editados de muchas horas de observación y filmación. Wiseman deja claro que cuando construye una película no crea un registro "objetivo". Su subjetividad está siempre presente, al decidir qué escenas filmar y en el proceso de edición para producir una película [5].

Del trabajo de Studs Terkel (1967, 1970, 1975), que ponía a hombres y mujeres corrientes a hablar de sus vidas, comprendí la fuerza de la entrevista no estructurada que es la conversación, y cómo el periodista, a partir de sus informes, elaboraba historias artesanales. También seguí su costumbre de grabar las entrevistas, algo que, decía él, era necesario para lograr aquellas exposiciones tan profundas, aunque quien las grababa no siempre fuera amigo del entrevistador (refiriéndose a los percances técnicos y cómo los solventaba). En el capítulo siguiente, se habla de las virtudes y los defectos de las grabaciones.

La narración, la película documental y el periodismo documental se proponen registrar los sucesos tal como se producen, o las reflexiones de las personas sobre lo que acontece en sus vidas, y atrapar las interpretaciones subjetivas de las personas y los acontecimientos. Plummer (2001) describe bien tal aspiración cuando dice de la obra de Terkel que "Terkel escucha, graba, transcribe y luego publica, con el mínimo de comentario y el máximo de contenido" (pág. 55). Al guiarme por estas inspiraciones en la investigación con estudios de caso, me proponía ser la "encargada del registro", observar los sucesos en su contexto, escuchar lo que cuentan los participantes, documentar sus percepciones y construcciones de significado, para reflejar algo de la realidad de los participantes tal como ellos la percibían. Alguien dirá, por la tipología de Van Maanen (1988), que pretendía realizar un "cuento realista", aunque yo no utilizaba tal expresión.

Al pensar sobre el papel o los papeles que podamos adoptar, nos puede ser de ayuda hacernos las siguientes preguntas:

- ¿Me gusta ser observador participante o no participante?
- ¿Prefiero un estilo de entrevista informal, o quiero que los entrevistados se impliquen y cuenten sus historias, sea mediante la audición atenta o el diálogo?
- ¿Prefiero trabajar con datos secundarios, o con documentos que desentrañen la historia del programa o la política?
- ¿Quiero realizar un estudio de caso colaborativo, o uno externo e independiente?

- ¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes de los diferentes roles?
- ¿Dispongo de las destrezas del contador de historias, o del cineasta documental? ¿Qué otras cosas puedo necesitar aprender?
- ¿Qué tipo de rol (y de estilo de informar) aceptará mi público?

Memorando 2: Planificación y diseño de un estudio de caso	
☑	Determina qué investiga tu estudio de caso, y cuáles son sus límites, pero sé consciente de que éstos pueden variar en el transcurso del estudio.
☐	Establece tu declaración de intenciones inicial, los "problemas prefigurados", los temas o preguntas de la investigación, pero si, una vez que estés ya en el campo, surgen otros que parezcan más adecuados, no dudes en reenfocar el estudio.
☐	Ten siempre presente que los diseños de estudio de caso son más emergentes que preordenados. Puedes reaccionar ante lo imprevisto, pulir los temas y reenmarcar el caso.
☐	Especifica los criterios con que has seleccionado el caso; asegúrate de que puedes justificar tu elección en relación con lo que puedas averiguar sobre el tema de tu investigación.
☐	Identifica las preguntas de investigación que enmarquen el estudio. No las confundas con las preguntas de entrevista.
☐	Decide si vas a empezar con un marco teórico o te mantendrás abierto a la formulación de una teoría en el proceso de realización y análisis del caso.
☐	Escoge los métodos que vayan a ofrecer información *relevante* para abordar estas preguntas/temas.
☐	Piensa en los posibles roles que puedas adoptar como investigador de casos. Decide cuál es el más adecuado para tus objetivos y el público, pero si en las diferentes fases observas que pueden ser útiles otros, adóptalos, siempre que respeten los acuerdos establecidos con los participantes.
☐	Planifica bien de antemano la primera visita de campo. Comprueba que has repasado tus planes de entrevista/observación, has revisado el equipo de grabación, y dispones de muchos cuadernos y bolígrafos.
☐	Mantente abierto a los cambios de diseño y métodos a medida que avances en la comprensión del campo.

☐	Formula planes y preguntas o temas de investigación para analizarlos; ensáyalos con colegas o con alguna muestra pequeña de tu caso.
☐	Piensa qué procedimientos éticos son importantes para garantizar que el diseño sea justo y ecuánime para todos los grupos del caso, y para generar confianza, comunicación y buen entendimiento. En el Memorando 13 del Capítulo VI se comentan con mayor detalle las cuestiones éticas que hay que tener en cuenta en el diseño del estudio de caso.

Obtener acceso

Antes de la visita al escenario

El paso siguiente es obtener acceso. Nos habremos puesto en contacto por escrito con el principal responsable del escenario que queramos investigar, pidiéndole una cita para hablar del estudio y obtener los permisos necesarios. Esta comunicación escrita podrá haber estado precedida o no de una llamada telefónica para establecer un acuerdo "de principios". El teléfono no es algo que guste a todo el mundo, pero en mi caso es el primer paso en el establecimiento de esa relación personal que tanta relevancia tiene para las posteriores relaciones en el campo. La voz tiene su importancia. Del tono y de la respuesta se pueden deducir muchas cosas. La conversación brinda también la oportunidad de aclarar desde el principio cualquier posible malentendido. Si la respuesta es favorable, hay que remitir enseguida una carta en la que se apunten más detalles. Si no lo es, nos ahorramos mucho tiempo y podemos dirigirnos a otro escenario. La que sigue es un ejemplo de carta a un director, después de haber tenido con él una conversación por teléfono con el fin de solicitar permiso para realizar un estudio de caso en su centro.

Ejemplo: Carta de solicitud de permiso

Estimado Sr…

Gracias por su atenta disposición ante mi solicitud de investigar en su centro. Como continuación a nuestra conversación telefónica de la semana pasada, le escribo para confirmar la visita preliminar que acordamos para el 20 de octubre, para hablar de los detalles del estudio.

Me pidió un breve esbozo de la investigación para poder hablar con los profesores y demás personal. El objetivo general del estudio es confirmar que la participación en este innovador proyecto, con el que se pretende concienciar mejor de los problemas medioambientales a través del currículum, es beneficiosa para los alumnos y, claro está, para el centro. Esencialmente, mi colega y yo esperamos estar seis semanas en el centro distribuidas en tres trimestres, es decir, dos semanas cada trimestre. En estas dos semanas haríamos breves visitas en dos días seguidos, para no sobrecargar al profesorado ni distorsionar el trabajo del centro. Durante estas visitas pensamos entrevistar a profesores y alumnos con el objetivo de averiguar en detalle cómo afecta este currículum innovador al centro y a la comunidad.

Le adjunto una copia del protocolo ético del que hablamos y al que nos ajustaremos en la recogida de datos y la posterior información sobre ellos. En mi visita de la semana próxima, estaré encantada de exponérselo a sus colegas, además de hacerles una breve descripción de la investigación que nos proponemos realizar, y de responder cualquier pregunta que usted o ellos quieran hacerme.

Gracias de nuevo por aceptar que podamos realizar un estudio en el que tomemos como caso de referencia su centro. Se lo agradezco muchísimo.

A la espera de conocer en persona tanto a usted como a su escuela y la participación de la comunidad en este proyecto, reciba mi más cordial saludo.

Atentamente

Conviene que la carta no sea muy larga. En algunos casos las he escrito aún más cortas, dejando, por ejemplo, para la primera visita los detalles sobre los grupos que voy a entrevistar. En otros casos, cuando en la conversación telefónica detecto que el director puede sentir cierto recelo ante las entrevistas a alumnos y las observaciones de clases, dejo que el tema surja en la primera visita. Hay que guiarse por la sensatez, y escribir de modo que nos mostremos abiertos y sinceros, pero evitando detalles que puedan provocar ansiedad o desazón.

La primera visita

En la primera visita al escenario, además de obtener el permiso, el objetivo primordial es establecer una relación de trabajo abierta con los participantes, para que se convenzan de que el estudio les será de algún provecho, y de que cualquier dificultad que pueda surgir se podrá tratar y resolver amigablemente. Puede ser útil un documento breve, de no más de una página, en el que se perfile el objetivo de la investigación y lo que se espera de los participantes en el contacto que vayamos a tener con ellos, y en relación con cualquier dato que puedan aportar como parte del estudio. También tendrán curiosidad por saber a quién más se va a ver y observar. Si queremos acceder a archivos y documentos, quienes nos lo autoricen querrán saber qué vamos a hacer con ellos, y las normas básicas para su consulta y uso. Yo recomiendo un breve protocolo ético, en el que se apunten los procedimientos concretos para la recogida de datos y posterior información sobre ellos, un protocolo que se puede comentar con quien corresponda en la primera visita.

Conseguir la participación

Es posible que, inicialmente, haya que buscar el acceso a través del director y/o el equipo directivo de la organización. Hay que ser sensibles a la estructura y la forma de proceder de ésta, pero conviene no dar por supuesto que el acceso que nos puedan dar estas personas significa que abarca a toda la organización. Es necesario que establezcamos nuestra propia relación y negociemos el acceso con cada uno de los participantes. Pensemos detenidamente en cómo vamos a convencer a las personas para que participen. Éstas son algunas sugerencias:

- Invitarlas a participar en la investigación, señalando la oportunidad que se les brinda de dar sus opiniones y defender sus intereses.
- Indicar que estamos investigando el programa, y que no pretendemos retratarlas en primer plano.
- Dejar claro nuestro deseo de que participen en un diálogo abierto para compartir conocimientos e interpretaciones.
- Explicar que una investigación con estudio de caso puede serles útil para su propio desarrollo y las cuentas que deban rendir ante una comunidad más amplia.
- Pensar en qué podemos ofrecer a cambio: transcripciones, informes breves, un resumen de las conclusiones o del estudio de caso, por ejemplo, de nuestra tesis. Pero no hay que prometer nada que esté fuera del alcance de los recursos de los que dispongamos.

La implicación en la investigación

Quizá queramos también dedicar cierto tiempo a indicar que los participantes pueden intervenir activamente en el estudio. Para ello, pueden, entre otras cosas, proponer temas, comentar los borradores y las interpretaciones provisionales, o advertirnos de los cambios en la implementación de un programa. También pueden reunir datos en nuestra ausencia, por ejemplo, mediante informes propios sobre temas que hayan identificado, diarios, o entrevistas de alumnos mayores a otros menores sobre cuestiones concretas. Este tipo de participación no solo facilitará el

proceso del estudio, sino que cabe esperar que amplíe la comprensión que los propios participantes tengan de su caso y de la investigación. En este sentido, como decía en la Introducción, el estudio de caso debe aspirar a ser educativo para todos los que participen en él.

La implicación activa de los participantes en la recogida de datos es importante, por lo que será útil que les hagamos sugerencias prácticas sobre cómo reunirlos y registrarlos. Es fundamental que lo hagamos tanto para ahorrar tiempo como para garantizar que los datos que recojan se puedan incorporar a los que nosotros obtengamos. Les podemos sugerir que utilicen el mismo esquema para las entrevistas o alguno similar, o quizá elaborar una lista de preguntas que los alumnos mayores hagan a los más jóvenes, por ejemplo, o una lista de temas sobre los que los profesores puedan reflexionar en informes propios o en los diarios que puedan llevar. Otra posibilidad es que planteen preguntas y temas que no hayamos prefigurado.

Revisemos pronto este proceso con los participantes para determinar si los datos reunidos son relevantes y útiles. Si decidimos seguir por el camino iniciado, tengamos siempre presente que los participantes tienen su propio trabajo a tiempo completo, y es posible que no tengan muchas posibilidades de recoger datos, aunque los convenzamos de que tomar parte en el estudio les permitirá comprender mejor el tema y mejorar sus destrezas. Tenemos que conseguir que se impliquen en el estudio pero sin exigirles demasiado tiempo ni energía.

Memorando 3: Obtener acceso	
☑	Informa claramente del carácter del estudio y acuerda los procedimientos que se van a seguir en la recogida y análisis de los datos y los informes que se den sobre ellos.
☐	Establece una relación abierta y transparente con los participantes en el caso, sin mostrarte ni extraño ni amigo; sé sincero y pide ayuda a los participantes.
☐	Deja claro quiénes componen la muestra: profesores, alumnos, director. No debe haber sorpresas en el campo, por ejemplo, la de entrevistar a alumnos sin haber pedido permiso para ello.
☐	No des por supuesto que el acceso que te haya dado una persona se extiende a todos los

	participantes de la organización. Obtén permiso de todos los que intervengan en el caso, y asegúrate de que estén igualmente bien informados sobre la finalidad y los protocolos del estudio.
☐	Pide permiso para entrevistar a cada persona. Y haz lo mismo con la observación. Pide siempre permiso, nunca lo des por supuesto. Ponte de acuerdo con las personas en todas las fases.
☐	Asimismo, pide siempre permiso para grabar. Explica cómo se va a utilizar el material, dónde se va a guardar, si alguna otra persona va a tener acceso a él, y si en los informes se indicará o no la procedencia de los datos.
☐	Piensa detenidamente en cómo conseguir el consentimiento informado; sigue los procedimientos que puedan ser necesarios en la institución en que trabajes, pero ten presente que en el proceso de investigación hay que contar también con el consentimiento informado.
☐	Indica qué oportunidades tendrán los participantes de corregir lo que hayan dicho, o de hacer los comentarios que consideren oportunos sobre la exactitud e imparcialidad de la descripción que se les haga.
☐	Formula todos estos puntos en una serie de procedimientos éticos para indicar cómo se van a buscar, usar y difundir los datos, cuándo y a quién. Tiene que ser un documento breve, que no exceda la página. Es más fácil que los participantes convengan en normas y acuerdos breves que en listas muy extensas.
☐	También puedes presentar estos puntos en forma de pregunta y respuesta, respondiendo aquellas preguntas que creas que los participantes o el propio estudio puedan plantear.
☐	Durante los contactos y explicaciones iniciales, inspira confianza. Proponte que los participantes piensen que los vas a tratar con ecuanimidad y que, al trabajar contigo, se beneficiarán del mejor conocimiento que obtendrán de sí mismos, de su caso y de la investigación.

Lecturas recomendadas

FLICK, U. (1998), *An Introduction to Qualitative Research*, Londres, Sage, Caps. 5 y 6, págs. 4962. (Trad. cast.: *Introducción a la investigación cualitativa*, Ediciones Morata, Madrid, 2007.)

En el Capítulo 5 se analizan los diferentes tipos de preguntas de la investigación, y cómo afinarlas para asegurar que ésta se pueda realizar; en el Capítulo 6, se estudia cómo entrar en el campo, obtener acceso a las instituciones y las personas, y los diferentes roles que podemos adoptar en el campo.

JANESICK, V. J. (2003), “The choreography of qualitative research design: Minutes,

improvisations and crystallization", en N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, Londres, Sage, págs. 4679.

Mediante el uso de la metáfora, analiza cómo podemos diseñar una investigación cualitativa que tenga a la vez el rigor y la fluidez de la danza. A partir de una idea y de preguntas o movimientos preliminares, el investigador, como el bailarín, improvisa a medida que avanza la investigación. Abarca la fase de calentamiento y las decisiones que hay que tomar al principio y a lo largo de la investigación.

MASON, J. (1996), *Qualitative Research*, Londres, Sage, Cap. 2, págs. 934.

Mediante una serie de preguntas, analiza la necesidad del diseño en la investigación cualitativa, y explica cómo afinar el tema, formular las preguntas de la investigación, y vincular a ellas las fuentes de datos y los métodos.

[1] Si estamos aún en la fase de decidir si el enfoque del estudio de caso es el adecuado para el fenómeno que queramos estudiar, en MERRIAM (1988, págs. 69) encontraremos una útil exposición de las cuestiones fundamentales que hay que considerar al decidir si este diseño es el que necesitamos en comparación con uno experimental o de encuesta.

[2] Era el proyecto Safari, *Success and Failure and Recent Innovation*, (Éxito, fracaso y la reciente innovación), que en 1973 financió la Fundación Ford para investigar los efectos a medio plazo de proyectos curriculares de elaboración centralizada (MACDONALD y WALKER, 1974, 1976 y NORRIS, 1977).

[3] El proyecto era *The Humanities Curriculum Project* (Proyecto Curricular de Humanidades), que entre 1967 y 1972 financió el *Schools Council*. El diseño completo de la evaluación se puede encontrar en MACDONALD (1971), y un informe de la evaluación, en HUMBLE y SIMONS (1978).

[4] El modelo de evaluación democrático lo concibió MACDONALD (1976) para contrarrestar los modelos de evaluación imperantes a principios de los pasados años setenta, y que el autor consideraba de intenciones más autocráticas o burocráticas, y para enderezar el desequilibrio de poder que en la investigación había entre el investigador y el investigado. La principal aspiración del modelo democrático es lograr en el proceso de investigación un equilibrio entre el derecho a la privacidad de la persona y el derecho a saber del público. Para ello se requerían procedimientos tanto para que los participantes en la investigación pudieran controlar cómo se utilizaban sus datos, como

para garantizar que los informes se difundieran a una amplia variedad de público para que así pudiera tomar decisiones informadas.

5 Comunicación y entrevista personales, 29 de noviembre de 1975.

CAPÍTULO III

Escuchar, mirar, documentar: Métodos de la investigación con estudio de caso

En este capítulo incluye tres métodos que se usan habitualmente en la investigación con estudio de caso: la entrevista, la observación y el análisis de documentos. El capítulo está dividido en dos partes. La primera se ocupa de la entrevista, la segunda, de la observación y el análisis. Aunque en el estudio de caso utilizo los tres métodos, prefiero la entrevista a los otros dos. En comparación con otros métodos, la entrevista me permite llegar al núcleo de los temas del caso con mayor rapidez y profundidad, sondear las motivaciones, hacer preguntas de seguimiento, y facilitar que las personas cuenten sus historias. Las transcripciones de las entrevistas sirven de base para ulteriores análisis, y de acicate a la posterior reflexión de los participantes. En este capítulo hay dos memorandos para cada uno de los métodos. En el primero se resumen los temas clave y en el segundo se dan sugerencias para adquirir destrezas para practicar el método. Hay también un memorando síntesis sobre cómo grabar la entrevista y hacer de ella un informe.

LA ENTREVISTA

Objetivos y finalidad de la entrevista en profundidad

En la mayoría de los textos sobre investigación cualitativa, se dan orientaciones acerca de los diferentes tipos de entrevista —de la

estructurada a la no estructurada—, la finalidad de cada uno, y la clase de preguntas que conviene hacer en cada tipo (PATTON, 1980; RUBIN y RUBIN, 1995). Yo me centro aquí en la entrevista de investigación en profundidad, llamada también a veces "no estructurada" o "abierta".

La entrevista en profundidad tiene cuatro objetivos principales. *Uno* es documentar la opinión del entrevistado sobre el tema o, en palabras de PATTON, "averiguar qué hay en la mente de otro y qué piensa de ello" (1980, pág. 196). *Un segundo* objetivo es la implicación activa y el aprendizaje del entrevistador y el entrevistado que la entrevista puede favorecer en la identificación y el análisis de los temas. *El tercero* es la flexibilidad inherente que la entrevista ofrece para cambiar de dirección y abordar temas emergentes, para sondear un tema o profundizar en una respuesta, y para entablar diálogo con los participantes. *El cuarto* es el potencial de la entrevista de desvelar y representar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables. En la entrevista, las personas suelen desvelar más de lo que se puede detectar o presumir de forma fiable a partir de la observación de una situación, una realidad que puede agudizar la percepción del entrevistador y del entrevistado. Al leer las transcripciones, los entrevistados suelen comentar: "Nunca había dicho esto a nadie antes". "No me daba cuenta de lo claro que tengo este tema". "Me sorprende lo seguro que estoy de esto". Otras veces puede ser incómodo: "Ojalá no hubiera dicho esto", "Ya sé que lo dije, pero no quisiera darle más importancia". La entrevista no estructurada e interpersonal fomenta una espontaneidad que puede desvelar temas inesperados que los entrevistados hubieran preferido mantener ocultos. Es importante tenerlo presente en el proceder y en los informes. En el Capítulo VI me ocupo de este tema con mayor extensión, al hablar de los procedimientos éticos que dan a los participantes el control sobre los datos que aportan en la investigación.

Las entrevistas como conversaciones

Al señalar un cambio hacia un estilo de entrevistar más interactivo, muchos autores (BURGESS, 1984; KVALE, 1996; PATTON, 1980; RUBIN y RUBIN,

1995; SIMONS, 1981) relacionan la entrevista con una conversación para subrayar su carácter informal y amigable, en un intento por equilibrar la relación entre entrevistador y entrevistado. BURGESS (1984) habla de “conversaciones con una finalidad” (pág. 102), RUBIN y RUBIN (1995), de “conversaciones guiadas” (Capítulo 6) y de “construir asociaciones conversacionales” (Capítulo 5), y KVALE (1996), de “conocimiento como conversación”.

La analogía no es perfecta, y algunos autores dudan de su relevancia. “La mayoría no somos conversadores muy diestros”, dice DENNY (1978, pág. 11), indicando implícitamente que confiar en la entrevista en el estilo conversacional natural de uno puede tener tantos inconvenientes como ventajas. Es una destreza que quizá convenga que aprendamos. La finalidad de la investigación es también diferente. RUBIN y RUBIN (1995) señalan que en la investigación hay que obtener mayor profundidad y detalle en unos pocos temas que en la conversación normal (pág. 8). También elegimos el tema, organizamos la entrevista y la transcribimos. Sin embargo, para que tenga interés, una analogía no tiene por qué ser exacta. Lo que aquí buscamos es la intención que subyace en la entrevista conversacional. Creo que se puede distinguir la responsabilidad de las preguntas de la investigación y de la dirección del proceso, de la aspiración de la idea de “entrevista conversacional” de establecer una relación más equitativa entre el entrevistador y el entrevistado, y de dar cabida al diálogo creativo, a los significados co-construidos y al aprendizaje colaborativo.¿En qué medida hay que ser interactivo o personal?

¿En qué medida hay que ser interactivo o personal?

En su mayor parte, en las formas conversacionales de entrevistas de investigación, el proceso es de sentido único: el entrevistador controla la formulación de preguntas o la audición, y el entrevistado es un oferente pasivo de conocimientos. La entrevista aquí se entiende esencialmente como un ejercicio instrumental para obtener datos para la investigación. El entrevistador evita dar información y responder a las preguntas del

entrevistado, muchas veces porque cree que no es éste su papel, o que si no lo hiciera podría interferir en la "objetividad" de los datos que reúna. Diversos autores (véanse, por ejemplo, Bellah y cols., 1985; Macdonald, 1981; Oakley, 1981) cuestionan los supuestos técnicos y sin duda morales que se ocultan en esta forma de entrevista, y analizan un enfoque más interactivo y personal de entrevista no estructurada. ¿Pero en qué medida hay que ser interactivo o personal? Es evidente que debemos establecer una empatía y ser receptivos a las preocupaciones o intereses de los participantes. ¿Pero hemos de responder las preguntas del entrevistado? ¿Tenemos que dar información o simplemente recibirla? ¿Debemos compartir nuestra experiencia? ¿Hemos de aceptar el ofrecimiento de amistad o evitarlo? ¿Qué grado de informalidad es el adecuado? Las que siguen son tres opiniones sobre el tema.

Oakley (1981) sostiene que "como mejor se consigue informarse de las personas a través de la entrevista es cuando la relación es no jerárquica, y cuando el entrevistador está dispuesto a invertir su propia identidad en la relación" (pág. 41). En el contexto de entrevistas a mujeres, con mayor frecuencia en su propia casa y en diferentes fases de su transición a la maternidad, Oakley observó que las entrevistadas le hacían muchas preguntas cuya respuesta era difícil de evitar, dado que la autora entrevistaba a las mujeres en unos momentos estresantes de sus vidas. Descubrió también que la repetición de entrevistas durante "las intensas experiencias personales del embarazo, el alumbramiento y la maternidad" (pág. 42) se traducía en una mayor implicación personal, que a menudo eran las propias entrevistadas quienes la iniciaban, lo cual era también difícil de evitar.

La reacción de la autora (basada en entrevistas piloto y la experiencia previa de entrevistar a mujeres) era responder sus preguntas sobre la investigación con el mayor detalle posible, a partir de su propia experiencia y con toda sinceridad, y dar información cuando la conocía o, en caso contrario, remitir a las entrevistadas a quien las pudiera informar. Tres eran las principales razones de que Oakley decidiera adoptar este enfoque interactivo y receptivo en las entrevistas de su estudio. *La primera*, que no

le parecía oportuno considerar a las entrevistadas únicamente como fuentes de datos. *La segunda*, que dar mayor visibilidad a la situación subjetiva de las mujeres era un rol importante para investigar en una sociedad patriarcal (págs. 48-49). *Tercera*, que en anteriores investigaciones se había encontrado con que rehuir o desviar las respuestas no ayudaba en nada a la relación de comunicación, y que un rol diferente, el de “no intimidad si no es recíproca” (pág. 49), parecía especialmente importante en las entrevistas en profundidad longitudinales.

Al preguntarnos si podríamos adoptar este enfoque interactivo y receptivo, es importante tener siempre presente que en el ejemplo anterior el objetivo de la investigación era sensible y “personal”, la entrevistadora tenía experiencia, las entrevistas iban precedidas de nueve meses de observación participante en hospitales, y que la repetición de entrevistas y el intervalo entre ellas posibilitaban el desarrollo de la confianza y la colaboración mutua. El contexto es importante. No todos los escenarios evocan en el entrevistado preguntas que requieran una respuesta personal o que negarse a responderlas sería moralmente indefendible.

Otro modo de adoptar un rol interactivo en la entrevista es el que proponen Bellah y cols. (1985). Sin embargo, estos autores optaron por ser interactivos en un sentido diferente y para alcanzar un objetivo distinto. En su estudio sobre el individualismo y el compromiso en la vida estadounidense, concebían la entrevista como un diálogo socrático, e incorporaban deliberadamente a la conversación sus percepciones (es decir, las de los investigadores).

> Aunque no pretendíamos imponer nuestras ideas a las personas con las que hablábamos… sí tratábamos de desvelar supuestos, hacer explícito lo que la persona con la que hablábamos hubiera preferido dejar implícito. La entrevista tal como la realizábamos era activa, socrática.
>
> (Pág. 304.)

La intención de esta forma de entrevistar era también implicar a los lectores en el diálogo, tanto como a los entrevistados:

> Si los datos que se obtienen de estas entrevistas se exponen bien, estimulan al lector a entrar en la conversación, a debatir lo que se está diciendo… Las entrevistas activas crean la posibilidad de la conversación y la argumentación *públicas*.

(Pág. 305.)

En la investigación de evaluación, MacDonald también aboga por un proceso de entrevista activa aunque con un propósito distinto del anterior. Él se centra en

promover el rol proactivo y educativo del entrevistado. Cita el ejemplo de una conferencia de fin de semana sobre el tema que él y Rob Walker dirigieron a profesores jóvenes con el título “¿En qué medida la persona que eres es el profesor que eres?”, una conferencia que generó una evaluación muy perspicaz por parte de los asistentes de sus propias instituciones y prácticas.

Esta pregunta, dice MacDonald, podía ser la base de “un enfoque más personalizado de la entrevista, en la que se invita a la persona entrevistada a contemplar desde fuera su situación profesional y someterla al escrutinio evaluativo” (pág. 8). Este sistema también conlleva una relación diferente entre el entrevistador y el entrevistado, e incluso un gran cambio en el centro de control, que pasa más al entrevistado, pero el propósito es distinto. Aquí el entrevistado es proactivo y participa en la agenda de la investigación, pero el objetivo primordial es codificar y alcanzar un conocimiento de su propia experiencia. La entrevista sigue siendo interactiva, pero la interacción es más sutil. La función del entrevistador es más la de escuchar activamente que la de hacer o responder preguntas, como en el primer ejemplo anterior, o la de sondear y estimular el debate, como en el segundo.

Por último, si no nos convencen las ideas de los autores que acabo de citar, escuchemos la defensa de la entrevista que Ferry Denny hace en el prefacio a su estudio de caso de River Acres[1].

> Es posible que ver sea creer, pero yo necesito algo más. Nunca veo imagen alguna que merezca mil palabras. Creo que unas pocas palabras pueden representar miles de imágenes; pueden representar sentimientos inobservables; pueden revelar las esperanzas del mañana y los miedos del ayer que configuran las acciones del hoy. Mi historia la forman en gran medida las palabras de los profesores. Los alumnos, padres, administradores y otros que tengan algo que decir sobre River Acres, participan en la narración de esa historia. Pero ésta es ante todo una historia de los profesores y contada por ellos. No se suponía que fuera a ser así. Cuanto más profundizaba, más

necesitaba un lugar en el que aparcar mi mente para que no se metiera en problemas. Lo encontré en las palabras de los profesores.

Empecé el estudio con la observación de la enseñanza de las ciencias, para luego pasar a entrevistar a profesores y alumnos sobre lo que hacían y por qué lo hacían. Veía a los profesores trabajar hora tras hora, haciendo lo que los profesores siempre hacen. Y lo mismo hacían los alumnos, lo que suelen hacer. Muy a menudo, después de una observación, el profesor decía en pocas frases algo que resumía varias horas de mis observaciones.

(DENNY, 1977, págs. 12.)

Cómo realizar la entrevista en profundidad de investigación

No hay una única forma correcta de entrevistar, ni un único formato adecuado para todas las situaciones, ni una única manera de formular las preguntas que siempre funcione. La situación particular, las necesidades del entrevistado y el estilo personal del entrevistador se juntan para crear una situación singular para cada entrevista.

(PATTON, 1980, pág. 252.)

Si PATTON está en lo cierto, y yo creo que lo está, cuando dice que "no hay una única forma correcta de entrevistar", no puedo esbozar, en consecuencia, una forma de realizar una entrevista que sea apropiada para todos los contextos, pero sí puedo indicar algunas formas en que yo he llevado a cabo tal tarea. En el Memorando 4 y las Lecturas Recomendadas hay más sugerencias.

Establecer una relación de comunicación

Para generar unos datos exhaustivos es esencial establecer una relación de comunicación. Tenemos que crear un contexto actual, muchas veces en poco tiempo, en el que los entrevistados se sientan cómodos para expresar sus pensamientos y sentimientos más íntimos. Algunos autores consideran que los "rompehielos" —hablar de algo que no sea el tema de la investigación— son útiles para conseguir que el entrevistado se relaje. En mi caso, raramente me son de utilidad. Creo que tal proceder retrasa la auténtica participación. Yo prefiero establecer directamente la relación de

comunicación sobre el objetivo del estudio, mediante una breve explicación de la investigación, la claridad de las intenciones y los procedimientos, la franqueza y la presencia. No hay necesidad de decir mucho para que el entrevistado se ponga en situación. Pueden bastar cuatro palabras sobre el objetivo de la investigación. Denny (1978) tiene la mejor respuesta que conozco sobre el tema:

> "No deja de sorprenderme lo lejos que me puede llevar en el campo la verdad pura y simple: 'Mi trabajo consiste en comprender de algún modo qué supone enseñar y aprender aquí en River Acres'. Siempre funcionaba".
>
> (Pág. 7.)

Escuchar de forma activa

Una vez establecida la relación de comunicación e iniciada la entrevista, escuchemos activamente para "*oír el significado* de lo que se está diciendo…[las] interpretaciones y apreciaciones que dan forma a los mundos de los entrevistados" (Rubin y Rubin, 1995, pág. 7). Es una destreza que requiere paciencia y se
riedad, y en la mayoría de los casos hay que aprenderla. Al principio, suele ser difícil no hacer preguntas, en especial si tenemos prisa por obtener datos. Pero no hay que precipitarse a iniciar las preguntas. Uno de los mayores errores al entrevistar es intervenir demasiado pronto, cortar a los entrevistados antes de que lleguen al núcleo de su historia. Debemos resistir la tentación. Escuchar atentamente y aprender.

Al mismo tiempo, no dejemos que los entrevistados dominen por completo la entrevista, ni que nos desvíen de nuestro propósito de recoger datos para nuestra investigación. Algunos entrevistados son expertos en lanzar preguntas no deseadas, o alejar al entrevistador de la información que no desean desvelar pero que es fundamental para el estudio. Uno de los mayores retos para el entrevistador es saber cuándo escuchar y cuándo preguntar. Variará de acuerdo con la finalidad de la investigación, en las diferentes fases del estudio, y según el grado de disposición del participante a implicarse en una indagación abierta.

Preguntas abiertas

En un caso, cuya tarea consistía en documentar el proceso de cambio curricular en un contexto escolar que no me era familiar, adopté un estilo de entrevista abierta y no estructurada. Al principio, para entender la cultura, hacía preguntas abiertas. Por ejemplo: "¿Qué cambios se han producido últimamente?", "Cuénteme cómo describen esta institución los profesores/alumnos", "¿Por qué se cambia tanto de profesores?" Cuando trataba de entender la experiencia de enseñar, preguntaba a los profesores: "Si yo hubiera estado en su clase, ¿qué hubiese visto?", o "Descríbame un momento especialmente relevante de su enseñanza en este centro". Cuando quería llegar a los valores de la institución, utilizaba sondas como: "Dígame tres características que en su opinión resuman esta institución", o "Ayúdeme a comprender qué supone trabajar aquí".

En otros casos, cuyo objetivo del estudio sea más preciso y las entrevistas sean a profesionales con experiencia, formuladores de políticas o directores de instituciones, es posible que sea muy poca la tolerancia a las preguntas no estructuradas, aunque se puede mantener la flexibilidad y el carácter abierto de la entrevista de investigación. En circunstancias de este tipo, es útil (y a veces se pide) enviar antes una lista de las preguntas. Tiene una doble finalidad. Al participante le sirve para preparar la entrevista, y puede demostrar que conocemos las cuestiones políticas que pretendemos comprender. También puede ser útil para evitar el síndrome de "engatusamiento", y nos permite cuestionar al entrevistado, si creemos que es lo apropiado, porque habremos demostrado nuestra credibilidad en lo referente al conocimiento de los temas esenciales. De esta forma, podemos aspirar a equilibrar la relación y meternos en esa "conversación con una finalidad" o diálogo socrático.

La entrevista proactiva

Si se quiere implicar a los participantes en el análisis de sus propias prácticas, es esencial la forma en que se les escuche. Nuestro papel es el de facilitar la reflexión sobre su práctica. Sondas sencillas como "¿ha pensado

usted en ello?”, “¿por qué?”, “¿de qué forma?”, “por ejemplo, póngame un ejemplo”, ayudan a los participantes a analizar con mayor profundidad. A veces, para alentar a la persona a que continúe, no se necesita más que el reconocimiento callado, asentir con la cabeza, una sonrisa o un gesto. También las fotografías son útiles en este contexto para facilitar la relación de comunicación y ayudar a establecer las relaciones de campo (Collier, 1967); como estímulo a los participantes para que cuenten su historia (MacDonald, 1981); para dar oportunidad a los entrevistados de construir o reconstruir sus mundos (Hicks y Simons, 2006; Walker, 1993). Las fotografías son especialmente útiles cuando las personas se sienten ansiosas porque creen que no tienen mucho que decir, y deseamos evitar una respuesta esperada cuyo fin sea complacer al entrevistador.

Preguntas más centradas

La entrevista no estructurada es la que yo prefiero para reunir datos exhaustivos, pero en algunos momentos conviene acompañarla de preguntas directas, centradas y rápidas. A veces se hace al final de una serie de entrevistas, cuando ya queremos concluir pero nos quedan algunos huecos que llenar, hipótesis por comprobar, temas que confirmar o datos por corroborar.

En otros momentos, sirve para conectar con el entrevistado, por ejemplo, con una persona muy ocupada que dispone de poco tiempo, una persona impaciente, o alguien reticente a ser entrevistado. En cierta ocasión, intentaba realizar una entrevista no estructurada al vicedirector de una escuela. Estaba un poco nervioso ante la entrevista, porque pensaba que no tenía mucho que decirme. Cuando empecé por invitarle a que me contara su experiencia de la innovación, que era el objetivo del caso, no supo relatarla. Quizá fuera porque no estaba interesado, pero sospecho que no me centré lo suficiente. Lo que me dijo fue: “Pregúnteme”.

El tiempo

La entrevista no estructurada requiere tiempo, en especial cuando surgen temas imprevistos. Su duración varía según la disponibilidad de los entrevistados, la finalidad exacta de la entrevista y la naturaleza del tema. En mi caso, siempre cuento con entre una y dos horas para crear una confianza mutua y generar una comprensión en profundidad. Me ocurre a menudo que, cuando llevo una hora haciendo preguntas, el entrevistado me dice: "No hace falta que nos extendamos tanto". Sin embargo, una vez que empieza, se pasa dos horas hablando. Las excepciones han sido las entrevistas por teléfono, y las realizadas a alumnos a los que se ha sacado de clase y que a veces son reticentes a hablar. Este último problema puede surgir de la incertidumbre sobre las expectativas, de ver en el entrevistador la misma posición de autoridad que la del profesor, del miedo a las represalias, o de la lealtad al profesor o la escuela. (Para mayor detalle sobre este tema y tácticas para solucionar el problema, véase SIMONS, 1981.)

Entrevistas en grupo

Las entrevistas en grupo ahorran tiempo y tienen varias ventajas: pueden intimidar menos a determinadas personas, nos permiten hacernos una idea del grado de consenso sobre los temas, y nos facilitan una comprobación cruzada de la coherencia de las opiniones y las afirmaciones de determinadas personas. Pero también tienen algunos inconvenientes. Hay que estar prevenidos contra la "opinión de grupo" o las personas dominantes que se imponen en la entrevista e impiden que las respuestas sean variadas. Ante diferentes personas que quieren manifestar su opinión, puede hacerse difícil controlar la entrevista para que siga centrada en el tema de la investigación. Las entrevistas a grupos también pueden ser difíciles de transcribir. No es fácil escuchar diferentes voces; la comprobación de la coherencia de lo dicho y atribuir éste a la persona o personas correctas pueden ser un problema.

Me he dado cuenta de que las entrevistas en grupo son útiles cuando se hacen a alumnos de algún centro, un contexto en que sería casi imposible realizar muchas entrevistas exhaustivas. Puede parecer que me contradigo

con lo que antes decía sobre la reticencia inicial de los alumnos a hablar. Sin embargo, una vez convencidos de que la entrevista es confidencial, sabedores de cómo se van a utilizar los datos, sabedores también de que no se van a dar sus nombres y que no vamos a contarles nada a los profesores, esa actitud cambia y los alumnos suelen mostrar buena disposición e interés en colaborar. Los alumnos son perspicaces y tienen sus ideas sobre su propio aprendizaje y el contexto. Los problemas señalados antes no dejan de existir, pero son menos agudos si, al informar, exponemos una opinión general del alumnado.

Las entrevistas no presenciales

Yo prefiero las entrevistas presenciales, cara a cara, pero el proceso de la entrevista se puede ampliar mediante el correo, pidiendo a los entrevistados que, en nuestra ausencia, piensen en otras preguntas, reflexionen sobre las primeras interpretaciones y hagan de ello un breve informe escrito. Este procedimiento se puede entender como una extensión de la entrevista proactiva de la que hablábamos antes. Tiene la ventaja de que los entrevistados pueden hablar de los temas sin que nosotros estemos presentes y, por tanto, sin tener que complacernos. Además, les da tiempo para la reflexión profunda, y da sentido a cualquier promesa que podamos haber hecho de registrar sus opiniones con exactitud. Si la entrevista cara a cara sorprendió a los entrevistados y éstos, posteriormente, piensan que no se ha reflejado con precisión lo que dijeron, o que se han desvelado más cosas de las que ellos querían, este otro sistema de la entrevista no presencial puede ser una buena forma de corregirlo[2]. En mi caso, fue una estrategia útil al realizar un estudio de caso con poco margen de tiempo —siete días en un escenario, y un mes repartido en un año para la redacción del informe—, tanto para facilitar la interpretación y el análisis de la escuela, como para conseguir más datos. Para más lecturas sobre las virtudes de la entrevista extendida y la obtención de datos por correo, véase SIMONS (1987, págs. 114125).

También las entrevistas por teléfono pueden cumplir muchas finalidades. Con conexión de banda ancha son relativamente económicas y reducen los gastos de desplazamiento. Normalmente, por teléfono se puede entrevistar a mayor cantidad de personas. Para que este tipo de entrevistas sean eficaces hay que enfocarlas con seriedad y tomar notas mientras se realizan o inmediatamente después de concluirlas. Puede ayudar la grabación, pero aunque estemos lejos del entrevistado y éste no vea que lo grabamos, no debemos olvidarnos de pedirle permiso para hacerlo. Las entrevistas por teléfono son útiles también para mantener el contacto con los informantes o participantes clave de quienes podamos ir haciendo una reseña en profundidad. La misma finalidad tendrá que pidamos a los participantes que, en nuestra ausencia, lleven un diario donde anoten sus reflexiones, pero el teléfono posibilita una conexión más personal. Si no se hace con sensibilidad, puede resultar indiscreta, pero genera pocos gastos y ahorra mucho tiempo.

Memorando 4: El proceso de la entrevista en profundidad	
☑	Define de forma clara y sucinta la finalidad y el objetivo de la entrevista.
☐	Haz preguntas cortas y sencillas. Evita preámbulos complicados y preguntas con excesivos puntos, que dejen a los entrevistados sin saber cómo responder a cada aspecto de la pregunta.
☐	En las preguntas, evita ofrecer alternativas: ¿Piensa usted esto…? ¿O esto…? ¿O esto…? Esta táctica suele generar respuestas de sí o no, y una comprensión de muy escasa profundidad, a menos que lo que se propone sea la base de análisis previos y se busque su confirmación.
☐	Escucha activamente y aprende.
☐	Recuerda que escuchar no consiste simplemente en dejar que los entrevistados hablen. Esto podría significar que los dejaras divagar y consiguieras muy pocos datos relevantes para tu investigación. Mantente centrado en el objetivo mediante el contacto visual, el lenguaje corporal, la oportuna palabra, frase o pregunta.
☐	Procura no interrumpir a los entrevistados para mostrar tu acuerdo con sus opiniones, ni resumir demasiado pronto. Son tácticas en las que se suele caer cuando uno está preocupado porque la entrevista se sale del tema, o porque se acaba el tiempo.

☐	El proceso de considerar la entrevista como una conversación favorece la implicación de los entrevistados. Sin embargo, si hablas demasiado es posible que averigües menos cosas. También puede restarles poder a los entrevistados si, después de convencerles de que tienes interés en oír sus opiniones, a continuación pasas a dar la tuya.
☐	A medida que avance la entrevista, reenfoca y afina las preguntas.
☐	Muéstrate receptivo a las preguntas adicionales que suscite la historia que cuente el entrevistado.
☐	No aspires a una falsa objetividad presumiendo que puedes estandarizar las preguntas, y que todo el mundo las va a entender de la misma forma.
☐	Utiliza el carácter interpersonal de este estilo de entrevista para generar datos exhaustivos.
☐	Planifica detalladamente la entrevista de despedida. Puede ser la última oportunidad de conseguir datos fundamentales y relevantes para la interpretación del caso. Se pueden hacer llamadas telefónicas de seguimiento, pero es mejor reservarlas por si surge algo inesperado en las fases finales del análisis y el informe.
☐	Después de la entrevista, acuérdate de escribir al entrevistado para darle las gracias.

Memorando 5: Desarrollar las destrezas de entrevistar en profundidad	
☑	Escucha durante cinco minutos sin interrupción a un colega que te hable de un suceso clave que configurara la persona que es hoy.
☐	Reafirma tus conceptos clave de la historia de la persona mientras ésta te escucha sin interrupción durante cinco minutos.
☐	Graba estos períodos de cinco minutos en que os habéis estado escuchando.
☐	Escribe la historia.
☐	Compara lo escrito con lo grabado, para ver qué versión es la más ajustada y significativa de lo que haya ocurrido.
☐	Prepara una lista de preguntas y ensáyalas con amigos o colegas, para ver si con ellas puedes obtener datos útiles para tu investigación.
☐	Escucha alguna entrevista grabada. Observa cuántas veces interrumpes al entrevistado, cuántas preguntas introductorias y/o cerradas haces, y cuántas terminan con un sí o un no.

	Todas estas reacciones reducen el alcance de la interpretación y el análisis.
☐	Graba una entrevista y analiza dónde aparecen los sesgos en tus preguntas.
☐	Enseña a los colegas alguna transcripción, y pídeles que te muestren los sesgos que pueda haber en tus preguntas.
☐	Invita a un colega o un compañero de investigación a que te entrevisten y pasen la entrevista a limpio. Así vivirás la experiencia del entrevistado y la de recibir una explicación por escrito de lo que hayas dicho.

¿Grabar o tomar notas?

Ventajas de la grabación

Una de las preguntas que los alumnos suelen hacer sobre la entrevista es si es mejor grabarla o tomar notas mientras se realiza. La grabación tiene una serie de ventajas. *En primer lugar,* asegura la precisión al pasarla a limpio, y contribuye a la veracidad del informe[3]. Se puede asegurar a los lectores que ésas fueron exactamente las palabras del entrevistado. *En segundo lugar,* nos evita tener que anotarlo todo, con lo que nos podemos concentrar en la naturaleza interpersonal del proceso de la entrevista y responder plenamente al entrevistado.

Tercero, la grabación nos permite comprobar lo que recordamos y nuestras habilidades para la grabación, por no hablar de las de escuchar ni de la memoria. Podemos comparar los datos obtenidos en la grabación con los sacados de las notas que hayamos tomado. Un ejemplo: al entrevistar a un director que reflexionaba sobre su función, señalaba que se consideraba “autoritario”, esto fue, al menos, lo que yo anoté. Sin embargo, al comprobar la grabación, vi que lo que el director había dicho era que se sentía “con mucha autoridad”, una percepción muy distinta. En este caso, la grabación sirvió para comprobar la exactitud, pero también para evitar que el informe fuera erróneo e injusto: al oír mal lo que el director decía, posiblemente alentaba una “historia” que yo misma desarrollaba, y que

coincidía con la visión que los profesores de la escuela tenían del director: la de una persona autoritaria. Por estas razones, siempre que puedo, grabo las entrevistas.

Si las personas no quieren que se las grabe, hay que respetarlas, pero podemos preguntarles la razón, para ver si hay que disipar cualquier ansiedad. A algunas personas les preocupa cómo pueda sonar su voz y quieren oírla. Lo normal es que una breve reproducción al final de la sesión baste para satisfacer esta curiosidad. Es habitual que los alumnos soliciten esta reproducción, como lo es que lo pidan también otros entrevistados. Un funcionario ya mayor al que entrevisté en un estudio sobre políticas me pidió que le grabara una o dos respuestas de ensayo a una pregunta, para que se las reprodujera después y ver cómo sonaba su voz. Después de escucharlas, las borramos y empezamos la entrevista formal grabada, con la misma pregunta.

Inconvenientes de la grabación

La grabación tiene también sus inconvenientes. Puede hacer que, por un falso sentimiento de seguridad, nos confiemos y en su momento no prestemos atención suficiente a los temas. Pensar que después siempre podremos recurrir a la grabación puede provocar que no nos concentremos suficientemente en la entrevista o en la documentación de los temas principales para profundizar en las preguntas a medida que avanzamos. Es posible también que falle el equipo de grabación, con lo que, si además de grabar no tomamos notas, corremos el riesgo de quedarnos sin datos.

Las grabaciones exigen mucho tiempo para su posterior transcripción. Una hora de grabación supone cinco de transcripción y muchas más de análisis. Muy pocos nos podemos permitir pagar la transcripción a tal precio. Encargarla a otra persona, en cualquier caso, no nos ahorra tiempo necesariamente. Tendremos que comprobar igualmente la transcripción e indagar su significado. Es posible

que la persona que no esté familiarizada con el tema o el contexto de la investigación no sepa captar la palabra correcta, los matices del lenguaje,

los rasgos dialectales y los acentos.

Pero el mayor inconveniente, si tenemos que confiar en la transcripción que haga otra persona, es el tiempo que transcurre entre la transcripción y el análisis. Cuanto más se tarde en terminar la transcripción, más difícil puede resultar recordar los detalles exactos de la entrevista, el significado de lo que dijo el entrevistado y el tono en que lo dijo.

Tomar notas

Para evitar los inconvenientes señalados, yo siempre tomo notas, además de grabar las entrevistas. Con las notas puedo hacer un seguimiento del proceso de investigación y de la evolución de la comprensión. Puedo subrayar cuestiones para indagarlas en posteriores entrevistas, señalar partes de la entrevista cuya transcripción sea especialmente importante, disponer de un punto de partida para el análisis y la interpretación, y para documentar aquellos elementos del proceso —el tono, los gestos, el grado de comodidad— que parezcan relevantes y a los que pueda volver para contextualizar el significado. Tomar notas también facilita el proceso social, porque interrumpe el contacto visual con el entrevistado. Para más detalles sobre las virtudes de la grabación frente a las notas en las entrevistas, véase MacDonald y Sanger (1982).

Memorando 6: Registrar la entrevista e informar sobre ella	
☑	Toma siempre notas durante la entrevista, aunque también la grabes, para marcar los temas para posteriores entrevistas y disponer de un punto de partida para un primer análisis.
☐	Si vas a grabar la entrevista, asegúrate de que el equipo disponga de espacio suficiente y de un buen micrófono.
☐	Escucha lo que se diga después de que se apague la grabadora. Suele dar pistas e ideas fundamentales.
☐	Ten cuidado si vas a depender de una transcripción posterior de lo que se haya grabado, la hayas hecho tú u otra persona. El tiempo que se requiere, una ratio de 5 de transcripción por una hora de entrevista, es considerable; también puede retrasar el proceso de análisis.

☐	Escribe notas de campo lo antes posible una vez finalizada la entrevista. Señala los temas a los que hay que hacer un seguimiento, los puntos clave cuya transcripción pueda ser útil, las observaciones sobre el lenguaje corporal, el estado de ánimo y cualquier cosa inesperada que surja. Es posible que después demuestren ser relevantes para el análisis.
☐	Incluye en tus notas de campo las observaciones sobre reacciones del participante y tus reflexiones sobre la experiencia de campo. Anota las primeras impresiones, hipótesis o acotaciones interpretativas sobre el significado de los datos que hayas recogido.
☐	Si dejas a otra persona la transcripción de las grabaciones, escúchalas tú también para captar los matices del lenguaje y recordar pistas contextuales que encierren algún significado.
☐	No utilices la entrevista para obtener datos básicos. Se pueden conseguir con mayor facilidad con una pequeña hoja o cuestionario que los participantes cumplimenten al final.
☐	Si vas a pedir a las personas que respondan a una transcripción o un informe de los datos de su entrevista, señala los criterios por los que quieres que se rijan en sus respuestas. Cuando éstas son libres raramente son útiles, y pueden perjudicar el objetivo de la investigación al situarlo en un sentido distinto.
☐	Deja claro por qué quieres respuesta o reacción: para garantizar así que la información de la que se informe sea exacta y que las opiniones se sitúan en su justo contexto, para buscar más datos y/o para establecer una cooperación o reafirmarla.

El siguiente Memorando señala algunos de los temas políticos que se pueden plantear en el campo y que se deben manejar con sensibilidad. En la Parte II se habla con mayor extensión de las relaciones de campo y de cómo gestionarlas, de cómo describir a las personas y negociar los datos. El memorando se incluye aquí para que nos alerte de los posibles temas que puedan surgir en el campo antes de que empecemos a entrevistar u observar.

Memorando 7: Gestionar las relaciones de campo	
☑	Entra y sal del campo siempre con coherencia y respeto, aunque lo hayas pasado mal.
☐	Refrénate de mostrar el enfado, disgusto o frustración que puedas sentir en el campo. Aguarda hasta que te encuentres a salvo fuera de él, o desahógate en las notas de campo y hablando con un colega.

☐	Si algún participante rompe acuerdos sobre procedimientos, recuérdale tranquilamente cuáles son éstos y fija de nuevo los límites y principios de la investigación.
☐	El trabajo de campo es cansado. Asegúrate de que estás en forma. No intentes realizar demasiadas entrevistas un mismo día. Grabes o no las entrevistas, es importante que te reserves tiempo para tomar notas de campo y preparar la segunda tanda de recogida de datos.
☐	No caigas en la trampa de actuar en connivencia con algún participante que quiera convencerte de que su historia debe imponerse a otras. Procura mantener una postura coherente e imparcial.
☐	Si los participantes intentan desviarte de tu trabajo de investigación imponiéndose a tus preguntas o ignorándolas, no sacrifiques tus planes. Muéstrate receptivo un momento, reconoce la ayuda de los participantes, y luego reorienta la conversación y vuelve a tus preguntas.
☐	Cuando los participantes se sienten incómodos por la investigación, o no les gusta lo que se va descubriendo, suelen encontrar la forma de restarte poder, incluso de desacreditar tus destrezas o conocimientos. “No comprende usted la cultura” es una frase que emplean habitualmente. Una buena manera de contrarrestar tal acusación, o de impedir que se produzca, es incorporar en el proceso de investigación a un amigo crítico, que sea creíble para el escenario pero independiente de él, y con quien se puedan analizar los matices del lenguaje, los antecedentes históricos o las cuestiones sociales y políticas del momento.
☐	No te embrolles en cuestiones políticas propias del escenario y que estuvieran ya activas antes de que empezara tu investigación, aunque ésta las haya hecho más visibles. Tu papel es el de documentar y registrar. Resiste la presión de ofrecer datos con fines políticos.
☐	Recuerda que has de abandonar el escenario dejando en los participantes la sensación de que han aprendido algo de su participación en la investigación, y de que te recibirían bien de nuevo, a ti o a otro investigador.

LA OBSERVACIÓN Y EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

La observación

La observación tiene una larga tradición en la investigación social, y se ha escrito mucho sobre ella. En las Lecturas Recomendadas hay más detalles

sobre las ventajas y limitaciones del método. Es útil en la investigación con estudio de caso, donde hay que observar atentamente un caso específico y/o interpretar lo que se averigua de otras fuentes o con otros métodos del contexto. La observación está presente en todo el proceso de investigación, desde que entramos en el campo hasta que salimos de él. Mediante la observación, podemos decir si somos bien recibidos, quién se siente ansioso, quiénes son los actores principales en la estructura informal, y si existen algunas normas no escritas. Estas observaciones informales, a veces a través del lenguaje corporal, nos ayudan a interpretar el etos y pueden ser importantes más tarde, al interpretar el significado de los datos. Por esto debemos tomar notas desde el principio sobre lo que veamos y observemos, aunque en ese momento no tengamos claro por qué anotamos lo que anotemos.

Las razones de la observación

Más allá de estas importantes observaciones informales realizadas a lo largo del proceso, hay cinco razones de por qué la observación formal es un método complementario de la entrevista en la investigación con estudio de caso. *La primera* es que a través de la observación podemos componer una “imagen” completa del escenario, hacernos una “idea del escenario” que no se puede conseguir con solo hablar con las personas.

En segundo lugar, la documentación de los incidentes y sucesos observados es una “descripción rica”, y base para un posterior análisis e interpretación. *En tercer lugar,* mediante la observación podemos descubrir las normas y los valores que forman parte de la cultura o subcultura de una institución o un programa. Esta cultura o subcultura se pueden detectar a través de las normas de la organización, los artefactos que se muestren, las interacciones entre las personas, y la comunicación con el mundo exterior.

En cuarto lugar, si la entrevista privilegia a quienes tienen oportunidad de expresarse, la observación ofrece otra forma de captar la experiencia de quienes tienen menos oportunidades de hacerlo. Pero no lo consigue en su totalidad, por lo que debemos estar alerta a otras formas de “dar voz”, a la

posibilidad de malinterpretar las observaciones, especialmente en contextos y culturas que nos sean menos familiares, y al posible elemento paternalista de la propia idea de “dar voz” a los demás. *Por último,* las observaciones ofrecen un análisis cruzado de los datos obtenidos en las entrevistas. Se suele considerar que tal circunstancia refuerza la validez de la exposición, pero hay aquí otros temas que se deben considerar, sobre cómo combinar e integrar métodos de forma justificada. De todo ello me ocupo en el Capítulo VII, al hablar de la triangulación de métodos.

El proceso de la observación

Como ocurre con la entrevista, la observación se puede entender como un continuo que va de lo estructurado a lo no estructurado o, en los escenarios del campo, de la total observación participante a la observación no participante. En muchos estudios de caso la norma se sitúa en un determinado punto intermedio. En algunas formas de observación, la elección se hace mediante categorías y clasificaciones predeterminadas integradas en instrumentos que ya existen, o que se desarrollan para el estudio de que se trate. Esto es pues lo que se busca en el escenario. Las formas estructuradas de investigación son útiles en contextos donde se investiguen determinadas hipótesis, se haya desarrollado una herramienta específica de observación, el contexto esté circunscrito, y donde intervengan varios observadores para cubrir diversos escenarios. Muchas formas de observación de clases se basan en estos esquemas de observación estructurados.

La observación no estructurada tiende a ser directa y naturalista, es decir, no limitada por diseños u objetivos preordenados, y documenta o interpreta los temas/incidentes en el contexto particular de las circunstancias que se producen de forma natural. Las observaciones son primordialmente descriptivas, en cierto grado interpretativas, utilizan medios tanto intuitivos como racionales de captar la esencia de lo que se observa, y se informa de ellas en un lenguaje accesible. Esta forma de observación es la que más se adopta en la investigación con estudio de caso para documentar un

incidente o suceso, para explicar la cultura o algunos de sus aspectos, o para disponer de una base para la interpretación de los datos obtenidos con otros medios.

Decidir qué observar

En la observación no estructurada hemos de decidir qué se va a observar. No existe un plan predeterminado, ni en un caso lo podemos observar todo. ¿Cómo decidimos? El tema que nos ocupe y el interés intrínseco sirven de objetivo, pero es posible que necesitemos reflexionar con mayor detalle si tenemos algún tema o alguna teoría prefigurados sobre cómo funcionan un programa o una institución y que puedan dirigir nuestras observaciones.

De todo esto se podría concluir que es importante ser muy consciente de lo que guía la selección de lo que vamos a observar. Pero también son importantes las observaciones espontáneas y aparentemente aleatorias que hacemos en determinados escenarios. Pueden servir de base para más adelante investigar diferentes preceptos teóricos por los que nos regimos y que están integrados en nuestras observaciones. También nos pueden conducir a historias que no sabemos que podemos contar, y servir de estímulo para una mayor comprensión (Sanger, 1996, pág. 4). En este sentido, es útil la idea Gestalt del campo, la interacción entre el primer plano, lo que decidimos observar, y el plano de fondo, lo que de todos modos está ahí. Lo que situamos en primer plano es lo que nos importa en todo momento, y es algo que puede cambiar muchas veces en el transcurso del estudio. Al pensar en qué observar y cómo sabemos que es importante, hay que tener en cuenta una serie de puntos.

El público y la finalidad

Primero están el público y la finalidad de nuestro estudio. Si quien patrocina nuestra investigación es un departamento gubernamental o una agencia nacional, hay determinados sucesos que quizá tengamos que observar, y tal vez nos tengamos que ceñir a una forma dada de informar

sobre esas observaciones. Si las instrucciones son abiertas o tenemos competencias para hacer una exposición de un estudio de caso que ofrezca a las personas la experiencia de lo que supuso estar en el escenario, quizá tengamos más opciones tanto sobre qué observar como sobre la forma de registrarlo. Es posible, por ejemplo, que podamos escribir un breve relato, como el que Bob Stake me envió en cierta ocasión desde Brasil, cuando se encontraba realizando un estudio de las escuelas rurales de ese país.

Ejemplo: Una viñeta – Postal desde Brasil

Querida Helen: Acabo de regresar de visitar escuelas rurales de la costa y del interior, y me encuentro ahora disfrutando de este paraje turístico y de su arena "radiactiva". Vi 21 escuelas compuestas de una sola dependencia, las Gr 14. Muchas de ellas bastante tristes. Dependencias vacías, polvo y basura por todas partes. Los profesores disponen de libros de ejercicios para los niños pero no de libros, ni de un poco de papel. Deben llevar a mano el agua para los servicios, no tienen electricidad, a veces ni siquiera una cocina de leña donde preparar la pasta y las judías que envía el Gobierno. El coordinador del condado elabora el examen final, lo vende (a 15 céntimos) a los alumnos para cubrir los gastos de administración y, cuando éstos no se lo pueden permitir, son los profesores quienes los compran. Los niños deben contestar bien el 80% de las preguntas para pasar al curso siguiente, de manera que algunos cursan más de 4 años. Pese a todo tienen muy buen ánimo. Bob.

(Simons, 1998, pág. 145.)

Seguir abiertos

En segundo lugar, debemos estar siempre atentos para no caer en la trampa de limitarnos a confirmar lo que ya sabemos: "Buscamos donde esperamos encontrar, en lugar de abrirnos a cualquier posibilidad que se pueda presentar" (Sanger, 1996, pág. 5). Como veíamos al hablar de la

entrevista, tenemos que mantener un equilibrio entre los temas prefigurados y nuestra actitud abierta ante lo inesperado. A veces es difícil, porque no siempre somos conscientes de que los conocimientos previos pueden irrumpir en el camino. En el Capítulo VIII se da un ejemplo de cómo mis conocimientos previos se convirtieron en un sesgo en un estudio de caso de un centro educativo que realicé, y de cómo intenté contrarrestar ese sesgo cuando la propia escuela me lo hizo ver. Era cierto que había buscado donde esperaba encontrar, y que no conseguía mantenerme receptiva a lo que para la escuela era algo exclusivo.

En talleres de observación que he dirigido lo más difícil era que los participantes dejaran en suspenso los conocimientos y juicios previos para observar y registrar lo que había *realmente* en un escenario. Cuando pedía a los participantes que realizaran una observación descriptiva de diez minutos de un alumno de una clase, y que luego la expusieran por escrito, invariablemente (en la primera ronda) exponían no una explicación "observada" de lo que ocurrió en esos diez minutos, sino de la patología del alumno, detallando, por ejemplo, su procedencia, opiniones sobre su carácter, comparaciones con sus hermanos y comentarios de sus profesores. Ensombrecida por juicios preconcebidos (sobre los que no había pruebas), esa descripción no servía de base para el análisis ni la interpretación de lo que ocurrió en esos diez minutos. En cierta medida, era una cuestión de lenguaje: utilizar conceptos abstractos en lugar de palabras factuales o descriptivas. Pero ocurría también que los participantes no sabían "ver" lo que había en el escenario, ni "observar" lo que era importante en esos diez minutos. El plano de fondo y los conocimientos anteriores lo dominaban todo.

En otro caso, cuando se pedía a las enfermeras que observaran a un paciente durante diez minutos mientras estaban en la sala, el resultado era similar. En sus observaciones escritas había más de juicio preconcebido que de observación descriptiva. Sin embargo, tal resultado era más comprensible en el contexto diferente del escenario que es un hospital. Las historias detalladas son parte de la atención a los pacientes, pero también lo

es la observación atenta, por ejemplo, de su presión arterial, de cómo respiran y de su estado emocional.

Ver la diferencia

En tercer lugar, cuando observamos debemos hacer un esfuerzo consciente para ver las cosas de distinta forma. Mirar a través de una lente que nos sea familiar, como en los ejemplos anteriores, nos puede impedir observar lo que realmente hay y descubrir lo que ello tenga de importante. STAKE y KERR (1994), en su artículo "René Magritte, el constructivismo, y el investigador como intérprete", hacen la mejor defensa que conozco de la necesidad de que nos impongamos mirar las cosas de forma diferente, y llaman la atención sobre cómo los cuadros de Magritte afrontan nuestras expectativas.

El reto —ver de forma distinta— consiste en experimentar directamente el fenómeno que queremos entender, y rerepresentar nuestras interpretaciones de esa experiencia, en la medida que sea posible, de tal forma que otros se puedan implicar directamente en ella. Esto significa experimentar con diferentes modelos de informes, para convencer o provocar a nuestros públicos para que vean de forma diferente, pero teniendo en cuenta en todo momento que nuestras imágenes siempre están construidas personal y socialmente, y son incompletas (STAKE y KERR, 1994, págs. 23). Al señalar que debemos tomar decisiones sobre la forma de construir significado, STAKE y KERR (1994) también nos advierten del peligro de representar erróneamente la experiencia directa mediante las categorías y los indicadores que escogemos para investigar e interpretar el mundo social.

Las observaciones a lo largo del tiempo

En cuarto lugar, tanto SANGER (1996) como WALKER (1993) subrayan la importancia que las observaciones a lo largo del tiempo tienen en la comprensión o la errada interpretación de la complejidad de los sucesos observados. Muchas veces, el significado de una observación no es actual. Está incrustado en sucesos, historias e incidentes anteriores al suceso

particular observado. Ocurre con frecuencia que no podemos decir el significado exacto sin conocer el contexto o la historia anteriores a nuestra llegada a la escena. Vincular estrechamente la entrevista con la observación contribuye a garantizar que nuestras observaciones no sean falsas representaciones; en la entrevista podemos buscar significados que no sean obvios en lo que hayamos observado.

Ejemplos de formas diferentes de observación

Las dos observaciones que siguen ilustran diferentes formas de observar y registrar lo observado. No son las únicas que podemos escoger. He elegido estos ejemplos en particular para ilustrar y reafirmar tres características de la observación naturalista señaladas antes: el contexto es importante, la secuenciación temporal es importante y la descripción detallada es importante, si queremos observar adecuadamente lo que esté pasando en circunstancias que se producen de forma natural. El primer ejemplo ilustra la importancia de observar a lo largo del tiempo, o de disponer de datos previos para contextualizar el significado. Se trata también de un comentario sobre la inadecuación de un modelo estructurado de análisis de la interacción en el aula —el sistema de FLANDERS— para interpretar los escenarios de aulas abiertas[4]. El segundo es una observación detallada narrativa y descriptiva de un incidente de suma trascendencia ocurrido en la sala de un hospital.

Ejemplo 1: Observación para contextualizar el significado

WALKER y ADELMAN (1975), en un proyecto en que observaban las interacciones entre profesor y alumno en aulas de centros de primaria, con la intención de utilizar el sistema de FLANDERS de análisis de la interacción en el aula, descubrieron que en muchas clases la conversación que observaban y grababan no encajaba en las categorías de FLANDERS. No se trataba simplemente de buscar nuevas categorías, señalaron, sino de

proponer un nuevo concepto de conversación, cuyo significado y relevancia dependían de los significados compartidos de la cultura concreta del aula. Estos significados suelen estar ocultos al observador informal. WALKER y ADELMAN (1975) comentan: "En algunas clases a menudo son los significados locales, inmediatos y personales los más importantes desde la perspectiva de la educación, y cualquier técnica de investigación que los deje de lado corre el riesgo de interpretar y representar la realidad erróneamente" (pág. 74). Para ilustrarlo, ponían este contundente ejemplo. En un aula que observaron, un alumno gritaba "las fresas, las fresas" después de que el profesor reprendiera a otro por no hacer bien los deberes. Toda la clase se reía, excepto el observador, que no veía dónde estaba la gracia. Más tarde se enteró de que el significado del uso de la palabra "fresas" estaba relacionado con interacciones anteriores compartidas entre el profesor y los alumnos de esa clase y el ingenio del profesor: "Vuestro trabajo es como las fresas. Está bien mientras hay, pero casi nunca dura lo suficiente".

(WALKER y ADELMAN, 1975, pág. 74.)

El observador del ejemplo anterior no podía saber lo que había sucedido anteriormente, ni las bromas ni las relaciones de humor que el profesor había desarrollado en esa clase, por lo que corría el riesgo de no entender en absoluto el significado o, peor aún, de interpretar mal lo que estaba ocurriendo en el aula en aquel momento. El ejemplo recuerda que el contexto es fundamental para entender lo que observamos, pero que también lo es la historia. Las observaciones únicas y contemporáneas corren el peligro de hacer representaciones equivocadas. Es posible que necesitemos un observador participante que nos acompañe durante cierto tiempo para desarrollar significados e ideas apropiadas en cualquier escenario concreto. Otra posibilidad es que necesitemos entrevistar a varias personas del escenario para encontrar significados anteriores, y analizarlos en relación con las observaciones hechas en su momento.

El segundo ejemplo es el extracto de una observación descriptiva narrativa de ocho páginas que documenta un incidente ocurrido en una sala de un hospital referente a los cuidados a una enferma terminal. Sue, enfermera especializada en cuidados paliativos, escribió esta observación como parte de la investigación que realizaba sobre su propia práctica profesional. El extracto abarca solo el apartado del inicio. Con el título “Los cuidados a June y a su hija”, la observación fue escrita después del suceso, como se hace con muchas observaciones, aunque se tomen notas mientras se observa. No podía ser de otra manera, ya que Sue se encargaba del incidente que estaba observando en el delicado escenario de una paciente, June, que se estaba muriendo. Sin embargo, sí registra el incidente de forma cercana a la “verdad” de lo que ocurrió tal como Sue lo experimentó y observó. (Para una exposición completa de este incidente pasado a formato poético, véase Duke, 2007.)

Ejemplo 2: Observación narrativa descriptiva

Son las 11 de la mañana de un viernes y he visitado a seis pacientes, a quienes he de visitar de nuevo, y completar después el tutorial con una de las enfermeras clínicas especialista en gestión del dolor. Antes de que acabe la mañana, tengo que visitar a otros tres pacientes. Estoy trabajando con Sally, enfermera en prácticas en la especialidad de cuidados paliativos. June es una persona de sesenta y cuatro años que padece una enfermedad hepática incurable, en su fase final. Cuando llego a la sala, me dicen que June se ha puesto paranoica por la noche, consecuencia de las toxinas de su hígado. Bill es el enfermero de sala que se ocupa de June.

Bill… explica que June… acaba de llamar a los bomberos desde el teléfono público para pedirles que acudan a llevársela, porque las enfermeras quieren hacerle daño… Voy a ver a June… La encuentro de pie, quieta, en medio de la sala y vestida con su bata. Los brazos apretados contra el pecho, con los dedos índices cruzados uno encima del

otro. Tiene los ojos medio cerrados… por los que se entrevé una mirada desdeñosa. El cinturón de la bata está atado fuerte alrededor de la cintura. Observo que tiene la maleta hecha encima de la cama. Me presento como enfermera especialista y me acusa de mentirosa… diciendo que la estoy envenenando. Le respondo con calma; le explico con delicadeza quién soy y que no la había visto antes. Dice que soy una bruja que he venido para obligarla a regresar de la muerte cuando muera… La conversación sigue en este tono un par de frases más, y a continuación le digo que debe de ser aterrador pensar que la gente quiere hacerle daño a una. Contesta: “Sí, lo es”.

…Empiezo a preocuparme. June está muy asustada y tengo que ayudarla, aunque sé que la única forma de hacerlo es sedándola, con lo que contravendré su deseo de poder controlar su situación. Un deseo que no ha perdido intensidad con la paranoia: su determinación de protegerse del daño que piensa que la está amenazando. El cuerpo de June está aún en condiciones de estar de pie y caminar, y me preocupa mucho tener que sedar a alguien en estas condiciones. Llamo por teléfono a la asesora médica con quien trabajo y le dejo un mensaje para que me llame… Llega la hija de June, está impresionada y se le saltan las lágrimas. Me arrodillo junto a ella, pongo las manos sobre las suyas y le digo quién soy. Le pregunto si quiere hablar conmigo, y asiente con la cabeza. Le dice a su madre que volverá en un par de minutos, y ella le advierte de que tenga cuidado porque “intentarán [Sally y yo] engañarte también a ti”.

… Me siento junto a ella [la hija de June]…escucho lo que me explica, que está muy afectada por el estado de su madre, por lo deprisa que va todo, que había prometido cuidar de su madre en casa, para que no muriera en el hospital, pero que no podría arreglárselas para hacerlo. Le digo que estoy de acuerdo y que necesitamos cuidarla, y que estoy esperando el consejo sobre la mejor forma de hacerlo… que normalmente hacemos que la persona se tranquilice, con sedantes. Considera que esto… daría a su madre cierta dignidad: “Se horrorizaría si supiera en qué

estado se encuentra; es que no es ella”… Explica que sus hermanos no tenían previsto venir a ver a su madre este fin de semana y que quizá deberían hacerlo, y le digo que sí. Pregunta si sería mejor que vinieran hoy, y le repito que sí. Decide ir a comprar algo de comer para su madre en la tienda del hospital y llamar a sus hermanos. Sally y yo ponemos al corriente a Bill, y nos vamos a comer algo y a buscar ayuda.

El relato sigue y pasa a detallar el incidente que se produce cuando la asesora de enfermería tiene que sedar a la paciente, y el coste emocional que supone para todos los implicados: la enferma, su hija, Sally y la propia asesora de enfermería.

En esta observación narrativa, se documentan los hechos, se informa del estado emocional de las personas clave del escenario, y se registran cuidadosamente las decisiones. Lo que obtengo al leer este extracto (y he tenido el privilegio de leer todo el informe) es una idea perfecta de lo delicado de la situación, del dilema al que se enfrenta la asesora de enfermería al tener que equilibrar la “gestión” de la situación con el respeto por la autonomía de la paciente, la preocupación por el estrés que el incidente provoca en la familia de la paciente, el personal de enfermería y ella misma y, en general, una comprensión emocional y cognitiva de lo que significa trabajar en cuidados paliativos todos los días.

Es posible que el lector saque impresiones distintas de este breve extracto y aporte una nueva lente con la que mirarlo. Mi propósito al exponerlo es señalar el poder del relato descriptivo para generar ideas inmediatas y para su posterior análisis. En el caso en cuestión, la investigadora pasaba a analizar e interpretar el incidente desde la perspectiva del “trabajo emocional”, el panorama cambiante de la función y el contexto de la atención sanitaria, la complejidad del papel del profesional, y el desarrollo de su personalidad como asesora de enfermería.

El uso del vídeo en la observación

El vídeo se ha estado utilizando en la observación durante cierto tiempo para registrar las observaciones hechas en el aula y proceder a su posterior análisis inmediato. (Véase, por ejemplo, WALKER y ADELMAN, 1975.) Su principal virtud es que nos puede llevar más allá del mundo hablado y de las observaciones de las situaciones por parte del investigador (que quedan abiertas a la atribución de motivos y el dominio de los constructos del investigador), para ofrecer un registro "objetivo". Este registro se puede utilizar tanto para la corroboración cruzada de las interpretaciones de otras fuentes, como para el posterior análisis por parte del investigador, con o sin los participantes, del escenario captado en la película. También se puede emplear con otros grupos para comprobar la validez de las interpretaciones.

Con los medios técnicos de grabación cada vez más sofisticados de que hoy se dispone, la observación con el vídeo se puede convertir perfectamente en una forma de observación más popular en el estudio de caso. Como ocurre con otros métodos, hay que emplear los protocolos éticos habituales de la obtención de acceso y permiso, y ser conscientes de que sigue habiendo problemas éticos por resolver si los extractos de vídeo se van a utilizar en cualquier informe que se publique.

Este método es especialmente útil en la observación de participantes cuyas destrezas lingüísticas estén aún en una fase de desarrollo. FLEWITT (2003), por ejemplo, utilizaba el vídeo al estudiar las estrategias de comunicación de niños de 3 años en casa y en las actividades lúdicas de preescolar, y PAYLER (2005), al investigar las influencias socioculturales en el proceso de aprendizaje en niños de 4 años de una clase de preescolar y primer año. Al estudiar temas como éstos con niños pequeños, la observación con vídeo puede registrar muchas pistas de significado no verbales, la postura corporal, la expresión facial y las interacciones entre los niños y sus iguales o sus maestros. Las pistas no verbales ayudan mucho a interpretar las entrevistas, pero en escenarios de este tipo, donde la entrevista no es una opción viable (o tiene muchas limitaciones), cobran mayor importancia para la interpretación.

Cuándo conviene utilizar el método de la observación

El último punto que quiero señalar sobre la observación que nos ayude a decidir el método de investigación es reiterar que la observación es un proceso no solo complejo, sino difícil, siempre al albur de lo que decidamos sobre lo que es importante y lo que no lo es. Algo de lo que no siempre nos damos cuenta. La familiaridad nos limita. Al no saber muy bien en qué centrarnos, optamos por categorías reconocibles para documentar lo que vemos, con el peligro ya señalado de no captar lo que hay en un determinado escenario, o de representar erróneamente lo que haya. Para evitarlo, nos debemos preparar conscientemente para observar, pero al mismo tiempo seguir abiertos a lo inesperado. Las siguientes preguntas nos pueden ayudar a decidir si elegimos la observación como método principal:

- ¿Necesito observar y documentar lo que sucede para entender mejor el contexto o afinar mis preguntas de investigación?
- ¿Puedo conseguir con otros medios los datos que necesito para responder las preguntas?
- ¿Quiero observar para ofrecer una exposición documentada para su posterior análisis, lo haga éste, yo mismo u otra persona?
- ¿Qué datos me va a proporcionar la observación que no pueda conseguir con otros métodos?
- ¿Qué pueden aportar las observaciones grabadas o filmadas que no puedan ofrecer otros métodos de observación?
- ¿Cuento con el tiempo y las destrezas necesarias para reconstruir las grabaciones filmadas en vídeo?
- ¿Me apresuro a emitir juicios, o tengo paciencia para observar y aprender?

La observación puede requerir más tiempo que la entrevista. Además, puede ser difícil dar sentido a una realidad “desordenada” únicamente mediante la observación, a menos que llevemos mucho tiempo inmersos en el campo. Sin embargo, como demuestra el ejemplo descriptivo anterior, la

observación es una potente herramienta para comprender y sacar a la luz los matices de los incidentes y las relaciones de la “experiencia vivida” de las personas en determinadas situaciones y contextos.

Memorando 8: La observación	
☑	Piensa detenidamente por qué quieres observar y qué sacarás de ello que no puedas obtener con otros métodos.
☐	Escoge el tipo de observación en relación con el público y la finalidad.
☐	Decide si te vas a centrar en sucesos y personas concretas, o si te mantendrás abierto a lo que demuestre ser interesante en el caso.
☐	Guarda las preguntas de la investigación en un segundo plano, pero permanece alerta a todo lo que pueda informar su comprensión.
☐	Guárdate tus juicios mientras observes; pon atención a lo que realmente haya en el escenario.
☐	Escribe observaciones que puedan ayudar a otros a hacerse una idea de la situación o el suceso; es decir, describe lo que acontece con la máxima exactitud posible.
☐	Toma nota de las conversaciones, los incidentes, las interacciones, el diálogo y la secuencia temporal.
☐	Incluye únicamente los detalles que mejoren la “descripción densa” y la comprensión del suceso o la situación descritos; evita particularidades irrelevantes por mucho que estén ahí.
☐	Evita importar a la observación juicios preconcebidos que no estén avalados por pruebas obtenidas con la observación directa.
☐	Comprueba tus observaciones, si es posible, con los participantes en el caso, no necesariamente para conseguir una corroboración cruzada —todos observamos con lentes distintas—, sino para conocer su punto de vista y profundizar en tu interpretación.

Memorando 9: Mejorar las destrezas de observación	
☑	Observa durante diez minutos a un niño de una clase, a una persona en un restaurante o a

	un profesor universitario mientras imparte clase, y describe por escrito lo que veas.
☐	Lee lo que hayas escrito y observa si realmente has descrito lo que ocurrió en esos diez minutos.
☐	Anota cualquier comentario de valor y observa si en tu descripción hay alguna prueba que avale esos juicios.
☐	Analiza el texto que has creado y busca cualquier motivación atribuida sin justificación a las personas observadas.
☐	Examina la descripción en busca de cualquier hipótesis desarticulada o emergente que puedas estar investigando.
☐	Toma nota de lo que decidiste no observar.
☐	Si hay en tu descripción juicios de valor, motivaciones o hipótesis que no estén justificadas, reescribe la descripción y expón solo lo que hayas observado.
☐	Compara las dos versiones, observa la diferencia y evalúala.

El uso de documentos

En la investigación con estudio de caso, el análisis formal de documentos se suele utilizar menos que la entrevista y la observación, y es posible que no se haya explotado todo su potencial de dar mayor profundidad al caso. Sin embargo, hay muchas formas de utilizar los documentos en el estudio de caso para describir y enriquecer el contexto y contribuir al análisis de los temas. Empleo la palabra “documento” en un sentido amplio, para referirme no solo a los documentos políticos formales o los registros públicos, sino a cualquier cosa que se haya escrito o producido relativa al contexto o el escenario. Y en este sentido incluyo los documentos que representan formalmente a la organización, por ejemplo, folletos informativos, informes anuales, dictámenes de auditorías, declaraciones sobre la igualdad de oportunidades, declaraciones sobre la visión de futuro, normas y reglamentaciones, resultados de exámenes, y documentos informales, como periódicos, boletines, memorandos, todos los cuales pueden contener

indicaciones sobre cómo se ve a sí misma la organización, o sobre cómo ha evolucionado el programa.

Si el caso que estudiamos es una clase, o un grupo, este método puede parecer menos relevante y, en algunos casos, es posible llegar a comprender la exclusividad de la cultura de esa aula sin tener que hacer referencia a documentos políticos de la escuela. En otros casos, la interpretación de lo que ocurre en una clase o en la sala de un hospital puede estar estrechamente vinculado a la cultura de la institución de la que forman parte, y al agrupamiento más amplio más allá de las instituciones cuyas políticas éstas representan. En este sentido, un ejemplo habitual es el de la escuela cuyas prácticas se deben ajustar a las políticas de la autoridad local; o las del hospital, que deben estar de acuerdo con las últimas directrices del Servicio Nacional de Salud. En casos como éstos, quizá sea necesario un análisis de los documentos políticos relevantes de la unidad mayor, que nos ayude a comprender las razones y el contexto de la política y cómo se implementa en la práctica.

En los documentos escritos se pueden buscar pistas que ayuden a comprender la cultura de las organizaciones, los valores de las políticas subyacentes, y las creencias y actitudes del escritor. Los documentos visuales constituyen otra clase de documentación, y puede haber fotografías y artefactos de diversos tipos que den pie a la comprensión. Las fotografías también pueden ser una importante lente con la que analizar y reflejar la cultura de una institución (Prosser, 2000).

Al iniciar un estudio, siempre merece la pena considerar los documentos que ya existen y que puedan ser relevantes para nuestro caso. En el análisis de tablas de resultados de exámenes podemos encontrar patrones de comportamiento. Los memorandos informales pueden contener tantos indicios sobre la cultura de la organización como los documentos formales en los que se señalen los fines, los objetivos y la visión de futuro. No digo que todos los documentos de este tipo sean importantes por sí mismos. Sin embargo, el valor colectivo de todos ellos puede aportar significado al contexto del estudio y profundizar en su propósito.

El análisis de documentos suele ser un útil precursor de la entrevista y de la observación, para indicar los temas que valga la pena analizar en el caso, y ofrecer un contexto para la interpretación de los datos obtenidos en la entrevista y con la observación. Es también un método importante que se puede utilizar. Los tres casos siguientes ilustran diferentes formas de utilizar el análisis documental como método importante en la investigación con estudio de caso.

En el primer caso, Fry y cols. (1991) utilizaron el análisis de documentos como método principal al analizar y comparar los valores (implícitos y explícitos) de la exposición de hechos históricos en dos libros de texto, uno en inglés y el otro en ruso, para la enseñanza en escuelas inglesas y rusas. *El segundo,* el estudio de caso que realizó Stake (1986) sobre la evaluación del programa *CitiesinSchools,* integraba varias fuentes de documentos públicos y entrevistas con personas clave del caso. *El tercero,* un estudio de la enseñanza y la formación en enfermería en Irlanda (Simons y cols., 1998), utilizó fuentes documentales secundarias para contar una breve historia de la enseñanza de la enfermería, que fue el telón de fondo de un estudio de caso actual de un programa nuevo (compuesto de entrevistas, observaciones y documentos).

En las Lecturas Recomendadas se dan orientaciones sobre cómo proceder si optamos por el análisis de documentos como método importante o como parte de la metodología que utilicemos.

Lecturas recomendadas

Sobre la entrevista

Kvale, S. (1996), *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing,* Thousand Oaks, CA, Sage*.

Explicación pormenorizada de la teoría y la práctica de la entrevista en la investigación cualitativa, vista también como una forma de conversación. Dedica capítulos a las siete fases de la investigación con

entrevista, a la ética, a la calidad y la validez de la entrevista, y a cómo analizar y pasar a limpio las entrevistas para que sean de fácil lectura.

MacDonald, B. y Sanger, J. (1982), "Just for the record? Notes towards a theory of interviewing in evaluation", en E. R. House (Ed.), *Evaluation Studies Review Annual,* vol. 7, págs. 175-197, Beverly Hills, CA, Sage.

Exposición detallada de las virtudes y los defectos de la grabación y la toma de notas en las entrevistas no estructuradas. La tabla resumen de las páginas 189-194 es especialmente útil para ilustrar las ventajas e inconvenientes de cada sistema en la generación, el procesado y los informes de datos desde la perspectiva de su efectividad, imparcialidad y validez.

Rubin, H. J. y Rubin, L. S. (1995), *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data,* Thousand Oaks, CA. Sage.

Libro accesible sobre el concepto, proceso y análisis de las entrevistas cualitativas vistas como conversaciones guiadas. Explica, entre otras cosas, cómo diseñar y estructurar las entrevistas cualitativas, escuchar y juzgar lo que dicen las personas, establecer asociaciones conversacionales, y realizar entrevistas culturales o en circunstancias inusuales.

Simons, H. (1981), "Conversation piece: the practice of interviewing in case study research", en C. Adelman (Ed.), *Uttering Muttering,* págs. 139-150, Londres, Grant McIntyre.

Meditada exposición del proceso y la negociación de la entrevista no estructurada en la investigación con estudio de caso, incluida la entrevista a alumnos de escuelas.

* Véase también KVALE, S. (2007) Doing Interviews, SAGE (Trad. cast.: *Las entrevistas en investigación cualitativa,* Morata, 2011.) *(N. del E.).*

Sobre el uso de fotografías

Collier, J., Jr. (1967), *Visual Anthropology: Photography as a Research Method,* Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.

Texto clásico de la antropología visual, en el que se analiza el uso de fotografías en la investigación social.

PROSSER, J. (2000), "The moral maze of image ethics", en H. SIMONS y R. USHER (Eds.), *Situated Ethics in Educational Research*, págs. 116-132, Londres, Routledge/Falmer.

Examen de la ética del uso de fotografías, películas y vídeos para observar. Todo en el contexto de una exposición del papel y la función de la investigación basada en imágenes en los estudios educativos cualitativos.

WALKER, R. (1993), "Finding a silent voice for the researcher: using photographs in evaluation and research", en M. SCHRATZ (Ed.), *Qualitative Voices in Educational Research,* págs 72-92, Lewes, The Falmer Press.

Trata de las virtudes del uso de fotografías en la investigación social, tanto en el proceso de la entrevista, como en la interpretación de la construcción que las personas hacen de sus mundos.

Sobre la observación y los documentos

Muchos libros sobre investigación cualitativa incluyen capítulos sobre las diferentes formas de observación (también con fotografías y películas) y el uso de los documentos (véase, por ejemplo, PUNCH, 1998, págs. 184-191; FLICK, 1998, págs. 135-166). FLICK, en el Capítulo 14, también hace útiles sugerencias sobre cómo grabar, tomar notas y documentar los datos de campo. Las lecturas seleccionadas que siguen son estudios más extensos sobre cada tema.

ADLER, P. A. y ADLER, P. (1994), "Observational techniques", en N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of Qualitative Research,* págs. 337-392, Thousand Oaks, CA, Sage.

Se centra especialmente en la observación naturalista como importante método, dentro de una exposición teórica e histórica más amplia sobre el uso de la observación en la investigación social. Incluye una explicación de las características esenciales de la observación naturalista, los diferentes roles que se pueden adoptar, las distintas fases de la observación, sobre cómo establecer la validez y la fiabilidad, y las cuestiones éticas que el método plantea.

MCCULLOCH, G. (2004), *Documentary Research in Education, History and the Social Sciences,* Londres, Routledge/Falmer.

Un útil libro sobre la metodología del uso de documentos en la investigación social, en el que se reconoce la construcción social e histórica de éstos, la necesidad de interpretar los documentos en su contexto, con referencia a sus autores y al posible vínculo entre el pasado y el presente. Trata de los documentos primarios, secundarios y online, de los archivos y los registros, los medios impresos y los documentos personales, y de cómo analizar y abordar su fiabilidad y validez. Quién esté particularmente interesado en los documentos públicos y oficiales puede ver también PRIOR (2004) y SCOTT (1990), y para análisis de documentos personales, PLUMMER (2001).

PLUMMER, K. (2001), *Documents of Life. 2: Invitation to a Critical Humanism*, Londres, Sage.

Texto clásico en el que se analizan los argumentos y la práctica del uso de documentos personales o referidos a otras personas en la investigación social. Se centra en los sucesos de la vida* en la historia de ésta y lo que se cuenta de ellos, pero hay mucho más, en especial en los Capítulos 2 y 3, que es relevante para el investigador con estudio de caso que incluya en su repertorio de métodos diarios, cartas, relatos, reportajes de prensa, fotografías, artefactos, vídeos y películas.

SANGER, J. (1996), *The Compleat Observer? A Field Research Guide to Observation*, Londres, The Falmer Press.

Se centra por completo en la observación, de la que se ocupa de forma reflexiva y detallada, con una guía práctica sobre cómo reflexionar sobre ella y cómo observar.

* En el original inglés se utilizan los términos *life stories* y *life history* que se han traducido como sucesos de la vida e historia de una vida respectivamente. Véase en la pág. 116 la distinción entre ambas expresiones. *(N. del E.)*

1 River Acres (nombre ficticio) es uno de los once estudios de caso del proyecto *Case Studies in Science Education* (Estudio de caso sobre la enseñanza de las ciencias), que financió la National Science Foundation de Estados Unidos (STAKE y EASLEY, 1978).

2 Puede haber momentos en que decidamos no dar a las personas la oportunidad de reflexionar sobre sus respuestas en la entrevista si, por ejemplo, lo que intentamos captar son sus reacciones imprevistas a los sucesos, o sus sentimientos espontáneos. Sin embargo, en muchos de los contextos en que realizamos investigación con estudios de caso, dar oportunidad a los entrevistados de reflexionar sobre lo que han dicho es una práctica habitual y acrecienta la exactitud y validez de la exposición.

3 No todos los entrevistadores convienen en que transmitir las palabras de los participantes mejore la veracidad. Rob WALKER fue el primero en señalarme que una exposición indirecta de una entrevista que integre muchos factores contextuales y socialmente interactivos, se puede aproximar más al significado que pretendía dar el entrevistado, que las palabras solas.

4 WALKER y ADELMAN (1975, pág. 4) señalan que el sistema de FLANDERS, que utiliza categorías preexistentes para observar la interacción de profesor y alumno en el aula, lleva implícita

en sí una teoría de la instrucción basada en la secuencia de pregunta y respuesta, que favorece la enseñanza de transmisión de conocimientos. Aunque es útil como herramienta para observar clases formales, los autores advierten de que lo es menos para analizar e interpretar clases abiertas o clases cuyas relaciones, contexto y cambio sean características fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Parte II
En el campo

CAPÍTULO IV

¿Quiénes son ellos? Estudiar a los otros

El público empleaba sus propios criterios para evaluar a Sylvia ASHTONWARNER y se desconcertaba; Sylvia ASHTONWARNER se regía en su vida por sus exclusivas normas, y solo teniendo éstas presentes empieza a tener sentido su vida.

(HOOD, 1989.)

Esta observación del Prólogo a la biografía de Sylvia ASHTONWARNER subraya la importancia de intentar captar el carácter exclusivo y único de las personas que estudiamos mediante su conocimiento interior, y no por las categorías exteriores que utilicemos para ordenar nuestras observaciones o con el fin de evaluar el mérito de la aportación de una persona a la vida social o educativa. Cómo hacerlo es una tarea muy compleja y escapa al alcance de este libro. No obstante, sería raro que un libro en que se habla de lo singular no llamara la atención sobre el estudio de las personas que intervienen en el caso, sea éste una institución, un programa o un sistema, o cuando todo el caso es una persona, por ejemplo, en el estudio del trabajo docente de un profesor durante un año (LOUDEN, 1991), o el estudio por parte de un director de su propia trayectoria educativa (LOADER, 1997).

¿Por qué estudiar a las personas?

Tres son las razones principales de que el estudio de las personas que intervienen en el caso sea esencial. *La primera* es la necesidad de interpretar los programas y las políticas a través de las perspectivas de quienes los aplican. Cualquiera que sea el objetivo de un determinado caso, en la investigación educativa y social las personas desempeñan un papel prominente. Son los protagonistas clave de las transacciones que se

producen en el aula, del desarrollo de políticas y de su puesta en práctica. Las políticas y los programas los conciben personas, y son éstas quienes los llevan a la práctica. No son a prueba de personas, en el sentido de que se puedan interpretar de la misma forma en todos los contextos. Aunque el objetivo sean unos criterios comunes y un mismo acceso, las personas interpretan, subvierten y adaptan las políticas a sus propios escenarios, a sus necesidades y a su experiencia. *En segundo lugar,* la investigación con estudio de caso, en particular cuando tiene vocación educativa, es un proceso social interactivo. El estudio de las transacciones y las relaciones que las personas crean en el campo es esencial para documentar la "experiencia vivida" del programa. *En tercer lugar,* interpretar la experiencia de las personas que intervienen en un programa, o aspectos de su vida en contextos sociopolíticos específicos, ayuda a comprender no solo los factores sociopolíticos que influyen en las acciones de cada persona, sino también el impacto de estos factores en el individuo y en el propio caso.

Objetivo y alcance

Al llamar la atención sobre la necesidad de centrarse en las personas en la investigación con estudio de caso, no estoy diciendo que el investigador de casos tenga que hacer una biografía o una autobiografía. Aunque hay semejanzas entre éstas y el estudio de caso en lo que se refiere al ocuparse de las personas concretas, al relato como forma de contar, y a la sensibilidad a los contextos y el momento, la auto/biografía tiene su propia tradición literaria, y una lógica y un método de indagación que sirven a su particular propósito de la interpretación de las vidas en escenarios sociales (Denzin, 1989; Erban, 1998). Hay características similares comunes con la historia de una vida y los sucesos de la vida. Sin embargo, éstas también tienen antecedentes en una tradición diferente, las disciplinas de la antropología y la sociología, que tienen una finalidad y una lógica distintas: el estudio de una vida en un enclave sociocultural e histórico (véase, por ejemplo, Goodson y Sikes, 2001).

La finalidad de estudiar a las personas en la investigación con estudio de caso

Cuando en un estudio de caso nos proponemos representar a personas, nuestra tarea es más modesta y específica. La finalidad es comprender cómo contribuyen a la interpretación del caso la experiencia y las acciones de una persona o unas personas. En este propósito de llegar a comprender a las personas del caso en estudio, es posible que necesitemos documentar algo de la biografía profesional y personal de una persona, pero desde luego no todo. Por ejemplo, quizá necesitemos saber por qué las personas clave destacaron, por qué actuaron como lo hicieron en las circunstancias dadas, y qué había detrás de sus juicios y opiniones. Investigar las historias de los individuos y el contexto social de su experiencia ofrece pistas para esa comprensión, y nos ayuda a interpretar el significado y el efecto de su papel y su experiencia en el caso. Pero no tenemos por qué hacer un relato exhaustivo de sus vidas, ni siquiera un relato extenso. Aquí el factor esencial es la relevancia que esas historias o anécdotas puedan tener para la investigación. Necesitamos hacer un juicio profesional sobre la adecuación de cualquier aspecto de la historia personal o biografía en el contexto del caso concreto y en relación con su principal objetivo. También es importante tener siempre presente que, aunque la experiencia es socialmente situada, no hay una conexión inevitable entre nuestras experiencias pasadas y las acciones actuales presentes en la investigación con el estudio de caso.

Kushner (2000), en su libro *Personalizing Evaluation**, en que habla a favor de la evaluación de los programas sociales y educativos basada principalmente en la experiencia de los individuos, hace una observación similar, y no equipara el estudio de las personas que se pueda realizar en la investigación con estudios de caso con la biografía o la autobiografía. Aporta dos razones. *La primera* es que entender que la experiencia de las personas que intervienen en el caso no significa que "el programa social deje de ser el principal objetivo del análisis y la crítica de la evaluación" (pág. 12). En el análisis del caso, lo que las personas cuentan de su vida no

es algo diferenciado, sino que se entrecruza e interrelaciona con lo que relatan otras. *La segunda* es que las herramientas metodológicas de la biografía y de la historia de una vida no pueden sustituir la metodología propia del campo de la evaluación. En este sentido, a lo que KUSHNER se refiere es a la dimensión institucional y política de la evaluación que es inherente a su metodología y que señalábamos en el Capítulo Primero. KUSHNER parte de la obra de MACDONALD (1977), de quien señala que fue el primero en defender el estudio de las personas en su artículo "La descripción de las personas como dato para la evaluación", para subrayar que lo que en el estudio de caso pretendemos comprender es "a las personas en sus contextos institucionales actuales, y no meramente en el contexto de su vida" (KUSHNER, 2000, pág. 12). En otras palabras, cómo "lo viven" las personas, cómo gestionan su rol y su experiencia en un estudio de caso de un programa social dentro de las estructuras de poder del caso y en su relación mutua. Así pues, ¿cómo podríamos empezar a representar a las personas del caso en sus contextos institucionales actuales?

La descripción de personas en la investigación con estudio de caso

El uso de datos históricos y biográficos

El primer uso evidente de los detalles biográficos en la investigación con estudio de caso es ubicar los orígenes y las características importantes de las personas clave, para que el lector vea cómo pueden haber influido unos y otras en el caso. Son esos detalles de la historia personal —como el rol, el sexo, la edad, la experiencia anterior y las cualificaciones— que enmarcan todo un cuestionario y sirven de base para el muestreo y el posterior análisis de la relevancia de los diferentes grupos.

Algunos detalles del contexto del caso, el etos y la historia de la organización pueden ser también necesarios para situar el rol de las personas individuales en la configuración del carácter de la institución y en

la evolución de sus políticas y prácticas. Sin embargo, como ocurre con los detalles de la historia personal, solo es necesario incluir aquellos detalles contextuales que faciliten una comprensión del rol y la experiencia de la persona en el caso. Muchos estudios de caso de escuelas que he leído dedican varias páginas a detallar el contexto, por ejemplo, la zona de captación de alumnos, la población escolar, el currículum y las prácticas de evaluación, y no todo es relevante para el caso en cuestión. Es posible que al principio documentemos más de lo que sobreviva en la exposición final. Al empezar el estudio, no siempre se puede saber exactamente qué será lo que mejor lo enmarque. Pero cuando ya se ve con claridad la historia del caso, y la significación de la persona dentro de él, se verán también con la misma claridad las decisiones sobre qué incluir o excluir.

En un estudio de caso sobre una escuela que realicé, sobre la experiencia del centro de un proyecto curricular de elaboración centralizada[1], hice una descripción del director para enmarcar el estudio, porque del trabajo de campo emergía con fuerza la idea de que la escuela era "*su* escuela", que él la controlaba y determinaba. La descripción se basaba en detalles biográficos, detalles contextuales sobre la historia y el avance de la escuela, observaciones que el profesorado hizo sobre el director, los comentarios de éste en las entrevistas, y mis observaciones. Inicialmente, el retrato ocupaba cinco páginas. Al final, gran parte de lo escrito en ellas no fue relevante para mi propósito de utilizar la descripción para empezar el estudio, algo que al principio desconocía.

Cuando llegué a comprender mejor la función del desarrollo curricular dentro de la escuela, corregí la descripción del director y lo reduje a una página que sirviera de marco de la historia particular que quería contar. No toqué los detalles sobre el estatus profesional del director, las referencias a otros estudios de investigación, a los diez directores que había tenido la escuela en quince años, y al importante rol del director en el distrito. Eran detalles factuales, y una razón de la confianza y la disposición del público de la escuela a aceptar otro investigador.

Lo que suprimí eran detalles sobre la población escolar del centro, los logros de los alumnos, el uniforme escolar y la organización del currículum

(de esto se hablaba más adelante en el estudio). Solo procuré mostrar aquellas características que permitían entender de inmediato por qué eran tantas las personas que decían de la escuela que era *suya* (del director), y la razón de que el centro tuviera tanto éxito y fuera tan conocido. Esto ayudó a sentar las bases para comprender las razones de que la escuela se hubiera incorporado incondicionalmente a los proyectos curriculares nacionales, y de que se mostrara tan dispuesta a ser un caso para el estudio.

El Capítulo IX está dedicado a la redacción de los estudios de caso, y en él hablo con mayor extensión de cómo construir un retrato que atraiga al lector. Pero sí quiero señalar aquí que cuando pensemos en describir a una persona para iniciar el caso, debemos pensar tanto en el estilo como en los detalles. Podemos empezar con una cita, una escena de la sala de profesores, un incidente ocurrido en el aula que dé idea del tema de esa descripción y de por qué es importante en el caso. Esto debería atraer al lector y situar la escena de la historia del caso.

Los cameos

El segundo uso de los detalles biográficos es como breve esbozo de un protagonista que dé al lector idea de quién es la persona. Estoy hablando no solo de hechos factuales —por ejemplo, fecha de nacimiento, domicilio y roles profesionales—, sino de observaciones con las que el lector se pueda hacer una idea rápida sobre la persona y su importancia en la historia del caso. Como un cameo dentro de su fino marco.

El cameo es una visión breve y sucinta de una persona normalmente expuesta mediante la metáfora, la imagen o el símil. Es breve, pero en cierto sentido completo, por su finalidad específica de transmitir al lector el “estilo” o el “aire” de la persona. Katherine MANSFIELD personifica el uso del cameo en muchos de sus minuciosos retratos de la vida cotidiana (MANSFIELD, 1987). Sus historias son ficticias, pero hay en ellas mucho que aprender sobre cómo observar la vida social.

Seguidora de la tradición biográfica, Judith THURMAN (1984), en su biografía de Karen Blixen (cuyo seudónimo era Isak Dinesen), ofrece uno

de los cameos más fascinantes que jamás haya leído. Consideremos, por ejemplo, el siguiente, que, en las primeras páginas de la biografía, resume el espíritu de la niña Karen Blixen.

Ejemplo: Un cameo

Hay en el carácter de Isak Dinesen ciertos rasgos irreducibles, como los tiene el carácter de todos nosotros. Unos niños nacen con una perspicacia especial, una curiosidad apasionada, y otros son cautos, pasivos o serenos. Aunque a esas cualidades iniciales les puede ocurrir casi de todo —en particular, se las puede desalentar fácilmente—, también definen una firmeza de la persona que escapa a todo análisis. Tanne [Karen] era una niña jovial, extremadamente sensible, dispuesta y vital. Fue soñadora desde sus primeros años, y tuvo la suerte de que tal cualidad contara con el reconocimiento y el aliento de su padre, que sentía predilección por la que era su segunda hija, a la que le dedicaba un tiempo que los otros hijos no compartían. En cierto sentido, de niña tuvo una doble vida: la de una hija de entre tres, y la suya propia, sola.

(THURMNAN, 1984, pág. 45.)

Más adelante en la misma página, THURMAN establece una relación con la obra de Dinesen, y captura así su esencia:

En la obra y el pensamiento de Dinesen hay una frontera —o mejor un círculo fijo, una especie de bastidor— que separa lo salvaje de lo doméstico. En su interior están la luz del hogar y las voces de mujeres, el vapor de las teteras, las vidas de mujeres que se mueven como por un mecanismo de relojería. Fuera de ese círculo hay pasiones, espacios, grandezas; ahí están la jungla y los campos de batalla. Wilhelm sacó a su hija del limbo doméstico y la puso en la “selva”. La llevaba a largas caminatas por los bosques o al Estrecho; quería transmitirle el gran amor que él sentía por la naturaleza; le enseñó a

ser observadora, a distinguir las diferentes flores silvestres y los cantos de las aves, a fijarse en la Luna llena, a nombrar las hierbas. Le ejercitó los sentidos, la concienció de ellos como consciente es el cazador, que imita a su presa. Era una especie de segunda alfabetización que ella misma dice que adquirió más o menos al mismo tiempo que aprendía a leer, una disciplina y un placer que fueron en su vida como mínimo tan importantes como los libros.

(1984, pág. 45.)

En el Capítulo IX, al hablar de los informes y la redacción, volvemos a esta descripción para examinar los dispositivos literarios que Thurman utiliza al construir este cameo, y cómo se recombinan para destilar y transmitir la idea de la niña que era Karen Blixen, y el impacto que el contexto y la educación tuvieron en su obra. Incluyo aquí este extracto para ilustrar la fuerza del cameo para describir a las personas.

Las reseñas

A diferencia del cameo, cuya fuerza y efecto comunicativo derivan de su brevedad interpretativa, la reseña es una exposición más extensa de la experiencia de una persona que se puede analizar en profundidad a lo largo del tiempo. La reseña contiene pruebas obtenidas en las observaciones, fragmentos de entrevistas, y reflexiones de la persona en cuestión y de otras que conocen su trabajo. Esto significa que las reseñas suelen ser largas, de entre diez y veinte páginas. Como parte del caso, son útiles para dar a los lectores una idea de la experiencia directa de los participantes, y a menudo comunican con mayor eficacia que los análisis de temas o cuestiones. También pueden ayudar a estructurar el caso de diferentes formas. Empezar con una reseña (a la que se puede volver más adelante o que se puede ampliar) favorece la interpretación del caso a través de la persona. Situar una reseña en el centro del caso —pasar de una interpretación general de los

temas a la persona particular— sirve para ilustrar los temas, personalizar la interpretación y dar vida al texto.

La reseña puede adoptar varias formas. Puede ser una exposición experiencial que redacte la propia persona, o que escribamos nosotros, los investigadores del caso, desde el punto de vista de la persona reseñada. O puede ser una reseña de mayor alcance construida a partir de diversos datos, como las entrevistas con la persona reseñada, su propio testimonio, nuestras observaciones, los resultados y productos del trabajo de la persona, y observaciones de otras figuras importantes en la vida profesional de la persona reseñada.

En CLARKE (2007) se dan varios ejemplos de reseñas de un estudio de caso sobre la enseñanza de la enfermería. Las reseñas de este estudio se compusieron exclusivamente con las reflexiones que las personas fueron haciendo durante un período de dos años sobre un innovador programa de diplomatura en la enseñanza y la práctica de la enfermería. Estaban guiadas por preguntas que invitaban a reflexionar sobre temas particulares. Aunque las compuso el investigador, representaban las evaluaciones que las propias personas hacían de su progreso, e incluían además algunos detalles biográficos sobre su experiencia anterior.

Las descripciones personales

MACDONALD (1977) introdujo las descripciones personales en el estudio de caso evaluativo para que los comisionados de los programas innovadores dispusieran de una base más informada sobre la que tomar decisiones acerca de a quién financiar[2]. Si las descripciones de personas son útiles para comprender mejor la experiencia que se pueda tener de cualquier programa, son especialmente relevantes cuando la norma del programa y el desarrollo del proyecto sea la financiación por fases, es decir, cuando los fondos se asignan de año en año según el provecho que hayan sacado los destinatarios de las subvenciones del dinero asignado al desarrollo el año anterior.

La tesis de MacDonald era que cualquiera que sea la virtud de una propuesta de evaluación, son las personas quienes determinan si el programa consigue sus objetivos. En este contexto, era importante no solo dar cuentas detalladas de su actuación en el trabajo propuesto, sino también de algo relativo a su carácter y sus cualidades. Se financiaba a la persona, no a la propuesta. Las descripciones exhaustivas ofrecían una base más amplia y mejor informada que la propuesta o el simple cotilleo para decidir a quién subvencionar.

Para construir estas descripciones personales MacDonald sugería que los evaluadores emplearan las técnicas del "nuevo periodismo" (Wolfe, 1973), para transmitir una idea de la influencia y los logros (la "vida") de la persona del programa. En el Capítulo IX se analiza la función del "nuevo periodismo" en la mejora de nuestras habilidades de escritura en la investigación con estudio de caso. Lo que aquí quiero subrayar es la utilidad de los dispositivos que sugiere Wolfe, concretamente, la construcción escena a escena, el diálogo, la representación de los sucesos tal como los vería una tercera persona, y los detalles descriptivos con los que el lector pueda tener acceso al "estatus vital" de la persona (Wolfe, 1973, citado en MacDonald, 1977) para hacerse una idea de la "vida" de la persona del programa. Las descripciones en que se empleaban estos dispositivos no solo contaban lo que ocurría, sino que también permitían adentrarse en los atributos de las personas que influían en sus logros. Las descripciones variaban en la forma en que se redactaban, pero incluían información sobre el historial previo de la persona, datos obtenidos en las entrevistas, observaciones de la persona en su trabajo, y opiniones de compañeros de trabajo. Las redactaba el investigador, que las negociaba con los interesados antes de difundirlas como parte de la evaluación.

Las descripciones personales que Kushner (2000) hace incluyen más detalles biográficos, interpretaciones de la experiencia que la persona tiene del programa, e intereses o preocupaciones relevantes en su vida actual, que las descripciones señaladas anteriormente, que se centraban más en la actuación y las cualidades de la persona en la consecución de los objetivos del programa. En este sentido, son mucho más personalizadas. La razón que

da para incorporar intereses relevantes de la vida actual de la persona es que éstos son una parte inevitable de la persona que uno es. La participación en un programa curricular o social es solo uno de los aspectos de su vida actual. Sus aspiraciones y retos cotidianos trascienden mucho de cualquier programa curricular o social, aunque pueden influir perfectamente en él[3].

La tesis de KUSHNER es convincente. Disponemos de muchos papeles que representar en situaciones y contextos diferentes, y es un error intentar separar la vida continua de la persona de la experiencia pasajera que tenga de un programa. Pero me queda la duda sobre el grado en que tal personalización cumple todas las funciones necesarias para una evaluación exhaustiva de un programa. Me preocupa, también, que no siempre consigamos el equilibrio entre la comprensión de las personas y su función e influencia en el caso (y cualquier conexión con su vida actual), y la propia historia del programa; un análisis complejo de la interacción de las historias e interacciones personales en el contexto sociopolítico del caso, y la historia y desarrollo del programa.

El relato y la experiencia vivida

De una u otra forma, todas las descripciones de personas en la investigación con estudio de caso lo son de la experiencia vivida. Es lo que intentan atrapar, cualquiera que sea el objetivo específico del estudio. La razón de por qué estudiar la "experiencia vivida" la han explicado bien, entre otros, CLANDININ y CONNELLY (1994), VAN MANEN (1990) y RICHARDSON (1997). Esta explicación de la experiencia vivida va unida a menudo al relato en forma de historia. En el apartado anterior hemos visto que los elementos de la experiencia vivida se pueden documentar mediante cameos, reseñas o descripciones, como parte del análisis de un estudio de caso de un programa social o educativo. En otros contextos, es posible que predominen un relato o una historia más extensos, o que éstos compongan el propio caso.

El relato (*narrative*) se puede construir de diferentes formas, pero esencialmente es un "cuento, una historia, una relación de hechos, y en

especial una historia contada en primera persona; una redacción o exposición que se encierra en éstos” (*Oxford English Dictionary,* 1982, pág. 673)**. Los relatos pretenden captar la experiencia tal como se “vivió” en un determinado contexto, a través de la descripción detallada, la observación y la interpretación, y mantener esta conexión al contar la historia. Esto posibilita que otros experimenten de forma indirecta lo que ocurrió y/o establezcan sus propias conexiones.

El relato lo podemos escribir nosotros, los investigadores, o la persona objeto del estudio, partiendo de la experiencia de esa persona, los datos obtenidos en las entrevistas y otras pruebas sobre ella. En la investigación social y educativa, el relato tiene su propia historia de estudios que está bien documentada en la literatura sobre investigación cualitativa (véanse, por ejemplo, Clandinin y Connelly, 1994; Reissman, 1993; Ricoeur, 1981). Se ha utilizado extensamente en el campo de la asistencia sanitaria, en particular en el uso de los relatos de enfermedades (Frank, 1997), en la educación, en el estudio de la vida de los profesores (Clandinin y Connelly, 1994; Goodson y Sikes, 2001) y en la evaluación (Abma, 1999). Aquí llamo la atención sobre aquellos aspectos del relato de especial relevancia para la descripción de personas en la investigación con estudio de caso.

Relato e historias

Para Clandinin y Connelly (1994), el relato y las historias son la forma habitual de comunicar nuestra experiencia:

> …cuando las personas señalan algo de su experiencia, sea a ellas mismas o a los demás, no lo hacen con el simple registro de lo ocurrido a lo largo del tiempo, sino en forma historiada… En efecto, las historias que nosotros u otros contamos son lo que más se acerca a la experiencia. Las historias transmiten una sensación de plenitud, una sensación de que proceden de nuestra historia personal y social general.
>
> (Pág. 415.)

Esto no significa que las historias particulares estén ancladas en el tiempo. Contar nuestras historias es una experiencia “vivida” y cambiante: “… al contarlas las reafirmamos, las modificamos y creamos otras nuevas” (Clandinin y Connelly, 1994, pág. 415). Es un proceso educativo tanto para la

persona que cuenta la historia como para nosotros, como investigadores del caso que averiguamos cosas sobre éste. Sin embargo, sigue siendo necesario que juzguemos la “verdad” de esas historias particulares y su importancia y significado para el caso concreto que estemos investigando, mediante la comprobación cruzada con otras fuentes y personas cuando convenga.

Para estos autores, el relato es a la vez un fenómeno y un método: hablan de *historias* para referirse a los fenómenos —“por su propia naturaleza, las personas llevan unas vidas historiadas y cuentan las historias de esas vidas” (pág. 416)—, y de *relato* para referirse a la propia indagación, es decir a la descripción de esas vidas y la redacción de narraciones de la experiencia.

El relato anecdótico

Al igual que Clandinin y Connelly, Van Manen (1990) también investiga la interrelación de la experiencia vivida y el relato. En *Researching Lived Experience*, explica un sistema de investigación y redacción que integra la realidad de la experiencia vivida de las personas, la interpretación y el relato. Su tesis es que estos tres procesos están íntimamente relacionados. A través de la redacción interpretamos y teorizamos la “experiencia vivida”. Para el autor, además, las historias son un método para la comunicación de esa experiencia vivida de todos los días.

Van Manen destaca un relato o forma de historia específico, el de la anécdota (1990, págs. 115121), que es relevante para el estudio de lo particular. Recuerda la denominación de “anécdota autenticada” referida al estudio de caso que señalábamos en el capítulo introductorio. La anécdota, dice Van Manen, es un tipo especial de historia. Es la esencia de una observación, una relación de la persona con el mundo o, como la define el *Oxford Dictionary*, “la narración de un incidente o suceso que sea ‘interesante o sorprendente por sí mismo’” (citado en Van Manen, 1990, pág. 116)[***]. Las anécdotas, dice, no se han de entender como *meras* ilustraciones para animar un texto difícil o aburrido, sino como un dispositivo metodológico “para hacer comprensible alguna idea que se nos escape” (pág. 116).

Señala el autor el origen histórico de la anécdota, que deriva del significado griego de "cosas no publicadas", para indicar que las anécdotas solían ser privadas, usadas a veces "para caracterizar una forma de pensar o un estilo o figura que realmente era demasiado difícil de abordar de forma más directa" (pág. 117). De ahí, en parte, el atractivo que tienen para los biógrafos (y añadiría que para quienes trabajan en estudios de caso), como medio de atrapar la "esencia" y el significado de sucesos e incidentes que quizá no se pudieran captar con otros métodos. Las anécdotas suelen decirnos algo que tiene relación con el mundo interior de la persona.

Históricamente, dice Van Manen, las anécdotas han tenido un bajo estatus en los escritos eruditos (a diferencia de las exposiciones o informes históricos), y estas connotaciones negativas se pueden oír aún hoy cuando alguien desprecia una exposición porque "se apoya únicamente en pruebas anecdóticas" (pág. 118). Tal actitud, dice, olvida que "la anécdota se ha de valorar por razones distintas de las factuales empíricas o las factuales históricas… una anécdota se asemeja más a un relato poético que describe una verdad universal" (pág. 119). Al relacionar esto con la naturaleza del conocimiento, comenta: "Lo paradójico del relato anecdótico es que cuenta algo *particular* al mismo tiempo que aborda lo *general* o lo *universal*. Y viceversa, en la anécdota se analiza el valor de las ideas o verdades fundamentales del mundo contingente de la experiencia cotidiana" (pág. 120).

Este significado de la anécdota es el que se refleja en la descripción del estudio de caso como la "anécdota autenticada" señalada en la Introducción. "Autenticada" se refiere al hecho de que debe ser verdad, estar basada en la experiencia, corroborada con otras evidencias cuando sea relevante, y creíble para la comprensión del caso. Su finalidad es ofrecer la oportunidad de comprender la naturaleza idiosincrásica de los sucesos particulares y la experiencia que no se puede captar con otros medios. Su valor es que nos permite entender que el estudio de lo particular genera una comprensión universal (véase también Simons, 1996).

Los sucesos de la vida

Los sucesos de la vida son otro medio para documentar la experiencia vivida en la investigación con estudio de caso. Son historias que cuentan las personas, muchas veces en las entrevistas, sobre aspectos de su vida, y que son relevantes para el tema de la investigación. En el contexto de la investigación de la historia de la vida en escenarios educativos, Goodson y Sikes (2001) establecen una importante distinción entre *historia de una vida* y *sucesos de la vida*****. Los "sucesos de la vida" los cuenta la persona, mientras que la "historia de una vida" la construye el investigador mediante más entrevistas y datos documentales (pág. 17). La importancia de la distinción que hacen estos autores es que los "sucesos de la vida" están ya separados de las experiencias de la vida. "Representan un comentario parcial y selectivo sobre la experiencia vivida" (pág. 16).

Pasar de los sucesos de la vida a la historia de una vida suma una nueva interpretación. Aunque este paso a la *historia de una vida* encierra el peligro de alejar las historias de la experiencia directa de la persona, y dar mayor poder al investigador para que sitúe en contexto los *sucesos de la vida*, Goodson y Sikes, no obstante, "aceptan la necesidad de ofrecer contextos históricos en los que leer los *sucesos de la vida…* sin un comentario contextual sobre las cuestiones de tiempo y espacio, los sucesos de la vida siguen desgajados de las condiciones de su construcción social" (2001, pág. 17).

Goodson y Sikes señalan que el método de la "historia de una vida" experimentó un declive después de alcanzar su mejor momento en los pasados años treinta. Sin embargo, en las últimas tres décadas ha cobrado de nuevo preeminencia en muchos campos de investigación, incluidos los estudios educativos. Una realidad que se puede entender como parte de esa sosegada revolución metodológica a la que me refería en el Capítulo Primero, que reconoce las formas subjetivas de indagación, y la construcción social e individual del conocimiento.

Relevancia del relato y del suceso de una vida para el estudio de caso

Sin abogar por la historia extensa de una vida en la investigación con estudios de caso de programas, proyectos y políticas, la distinción entre “historia de una vida” y “sucesos de la vida” antes expuesta, es importante para el estudio de caso. En éste, los sucesos de la vida, y hasta las breves notas sobre ellos, se deben situar en el contexto sociopolítico en el que está integrado el caso, y en aquellos aspectos de la vida de la persona que afectan al caso. No se trata tanto del macro contexto social e histórico, como de las circunstancias sociopolíticas del caso concreto que ayuden a determinar por qué se cuenta esa historia en particular.

Los sucesos de la vida cumplen otra función, que es la de contar las historias. En el objetivo particular de este libro de investigar los estudios de caso, el proceso implícito del contar la historia es una parte inevitable del propósito educativo. Habitualmente ha tenido un impacto en la persona, más allá de la experiencia particular que se cuente o del rol e impacto de la persona en el caso. En el proceso de la entrevista, como veíamos en el Capítulo III, la finalidad educativa está integrada en la entrevista proactiva, en la que los entrevistados codifican y llegan a entender su experiencia. Para determinados propósitos, pues, es posible que no importe que el suceso de la vida se convierta en “historia de una vida”, ni que el suceso de la vida se cuente a los demás. La finalidad educativa de que los participantes cuenten sus historias se ha conseguido; el producto y cómo crear un relato a partir de él es una consideración secundaria. Para otros propósitos —por ejemplo, para comprender el papel de una persona clave del caso—, será importante producir el relato de sus “sucesos de la vida”. Para entender la importancia del papel de la persona en la evolución de una política a lo largo de varias décadas, es fundamental ubicar los sucesos de su vida en el contexto histórico y sociopolítico del momento.

¿De la vida de quién hablamos?

La ética es el tema del Capítulo VI. Pero no puedo terminar el presente capítulo sin hablar brevemente de la importancia de la dimensión ética en cómo describimos a las personas, cualquiera que sea la forma en que lo hagamos: el cameo, la reseña, la descripción, el relato extenso o los sucesos de la vida. En muchos casos, las convenciones habituales del consentimiento informado, la validación e imparcialidad del que informa, los informes precisos y relevantes, bastarán para indicar que hemos actuado éticamente.

Pero hay otros contextos en que hacer una exposición válida y justa de la experiencia de una persona encierra su dificultad, por ejemplo, cuando el principal objetivo es evaluar la competencia en la implementación de un proyecto o programa. Estas descripciones, por las consecuencias que pueden tener para la persona —la posibilidad de que se la mantenga en el trabajo o no—, tienen un elevado riesgo. No ocurre lo mismo cuando las personas reflexionan sobre su experiencia en un programa, como ocurría en las descripciones anteriores, o cuando cuentan las historias de su vida o aspectos de ellas para una aportación a un estudio de caso etnográfico de la vida social de una determinada comunidad. En cierta medida, quienes cuentan sus historias dan permiso para que se cuenten y, por consiguiente, asumen una mayor o menor responsabilidad para asegurar que cualquier versión que se publique sea válida y justa.

Sin embargo, nosotros, como investigadores de casos, también somos responsables de construir una versión justa. Cuando las descripciones se redactan con el claro propósito de informar los juicios que hagan otras personas, o incluso como parte de la historia del caso, se corre el peligro de hacer un retrato particular (y posiblemente sentencioso) de la persona. La autoridad de la interpretación del investigador se impone a las opiniones dadas por los participantes. La forma en que se escriba la descripción también puede influir en el mensaje que se transmita.

En el Capítulo IX tratamos temas relativos al poder de convicción del lenguaje. Aquí solo quiero señalar que la forma en que escribamos las descripciones de las personas tiene implicaciones éticas. Algunos autores consideran que la negociación de la descripción con la persona descrita

contrarresta cualquier pretensión de ser excesivamente convincente, aunque no siempre la palabra "negociación" se entienda como lo que realmente significa; quien escribe la descripción suele producir un mayor impacto en el texto. Es posible que lo ideal sea la coconstrucción de la descripción. Pero todo depende de la viabilidad de establecer una asociación igualitaria en el contexto en que realicemos el estudio. Al crear textos (descripciones) sobre personas, no debemos perder de vista que los elementos de esos textos tienen su origen en la vida de las personas, tampoco debemos olvidar las posibles consecuencias que la publicación de las descripciones pueda tener para su vida y trabajo profesionales.

Lecturas recomendadas

GOODSON, I. F. y SIKES, P. (2001), *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives*, Buckingham, Open University Press.

Exposición de los orígenes del método de la "historia de una vida", su declive y resurgimiento, y del uso de los "sucesos de la vida" y la "historia de una vida" en la investigación educativa.

KUSHNER, S. (2000), *Personalizing Evaluation*, Londres, Sage. (Trad. cast.: *Personalizar la evaluación*, Madrid, Ediciones Morata, 2000.)

Analiza la propuesta de interpretar la evaluación del programa a través de la lente de la experiencia personal de los sujetos en la vida sociopolítica actual del programa, todo ilustrado con muchos ejemplos de la propia práctica del autor.

MACDONALD, B. (1977), "The portrayal of persons as evaluation data", en N. NORRIS (Ed.), *Safari 2: Theory in Practice*, Occasional Publications Nº 4, Norwich, University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.

Defensa de la descripción de las personas en la evaluación con estudio de caso. Habla también de cómo mejorar la forma de redactar estas descripciones para comunicar e informar la toma de decisiones en la evaluación de programas.

VAN MANEN, M. (1990), *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy,* Nueva York, State University of New York.

Análisis de la naturaleza de la experiencia vivida y el arte de la investigación de esta experiencia. Ofrece varios métodos para escribir sobre la experiencia vivida, relacionados con la interpretación y la exposición más útil de los valores y las ventajas de la anécdota como dispositivo metodológico.

* Trad. cast.: KUSNER, S.: *Personalizar la evaluación,* Madrid, Morata, S. L., 4a ed., 2007. *(N. del T.)*
1 El estudio formaba parte del proyecto Safari (*Success and Failure and Recent Innovation,* Éxito, fracaso y la reciente innovación). Véase la nota 2 del Capítulo II.
2 La evaluación en que se utilizaron por primera vez estas descripciones fue UNCAL (acrónimo de *understanding computer assisted learning* [comprender el aprendizaje asistido por ordenador]). Fue encargado, para una duración de tres años, de 1974 a 1977, por el *National Development Programme in Computer Assisted Learning*. Para más detalles sobre las descripciones en esa evaluación y un ejemplo, véase MACDONALD (1977, págs. 5764).
3 KUSHNER no excluye de esta personalización a quien trabaja en el caso. Es parte de su extensa defensa del análisis de la experiencia del programa a través de las personas que intervienen en el caso (2000, pág. 118). Los valores, las interacciones y los intereses en la vida actual de quien trabaja en el caso también van a afectar a la interpretación y el análisis del programa en acción. No hablamos aquí con mayor detalle de este tema, pues el Capítulo V se ocupa de la investigación del papel y la influencia de quien trabaja en estudios de caso.
** El Diccionario de la Real Academia define “relato” como: 1. Conocimiento que se da, generalmente detallado, de un hecho. 2. Narración, cuento. (N. del T.)
*** Dos de las acepciones de “anécdota” que incluye el Diccionario de la Real Academia son: 1. Relato breve de un hecho curioso que se hace como ilustración, ejemplo o entretenimiento, y 2. Suceso curioso y poco conocido, que se cuenta en dicho relato. *(N. del T.)*
**** Véase nota pág. 101 *(N. del E.)*

CAPÍTULO V

¿Quiénes somos nosotros? Estudiar nuestro "yo"

¿Por qué estudiar nuestro "yo" en la investigación?

En el Capítulo IV hablábamos del estudio de los demás en la investigación con estudio de caso. Este capítulo se ocupa de nosotros, los investigadores, en el proceso de la investigación. Se ha escrito mucho sobre cómo nuestras intervenciones pueden cambiar el contexto de la investigación y menos sobre cómo nos afecta ésta o, al menos, hace que nos detengamos a pensar quiénes somos en un determinado contexto de investigación. La razón y base metodológica para hacerlo es similar a la razón por la que estudiamos a las personas de la que hablábamos en el Capítulo IV, pero en este caso tiene una dimensión ética más.

Para ser justos con las personas que componen el caso, debemos dejar claro de qué forma nuestros valores y juicios afectan a la descripción que hagamos de ellas. Pero también debemos examinar de qué modo el contexto y el tema específicos de la investigación configuran la historia que vamos a contar. Se trata de algo más que el reconocimiento de la inevitable condición situada del "yo" en la investigación, o que la exposición detallada de nuestros valores en un prefacio. Se trata de demostrar *cuándo* y *cómo* pueden aparecer en la investigación e incidir en ella y en nosotros mismos los diferentes aspectos del "yo" o los múltiples y diferentes "yos", como PESHKIN (1988) y CLANDININ y CONNELLY (1994) los llaman[1]. Es esencial para la validez de lo que concluyamos.

Conviene advertir que, al investigar nuestro "yo", no se da por supuesto que el "yo", o los aspectos del "yo", sean estáticos o inmutables, ni que siempre sean conocidos. Tenemos múltiples "yos" que emergen en

diferentes momentos según sean los diversos planes de la vida y la investigación. PESHKIN (1988) emplea el concepto de "subjetividad situacional" para subrayar este punto, y COFFEY (1999) señala que "los 'yos'" y las identidades están fragmentados y conectados; abiertos a los cambios y las negociaciones. Son ambiguos, resultado de las interacciones, acciones, significados y valores que la cultura define y pone a nuestra disposición.

Situarnos en el proceso de investigación

La principal razón de analizar el "yo" en la investigación con estudio de caso es que formamos parte inevitable de la situación que estudiamos. Somos el principal instrumento de recogida de datos; somos quienes observamos y entrevistamos a las personas del campo e interactuamos con ellas. Nuestra visión del mundo, nuestras preferencias y valores influirán en cómo actuemos; por eso lo mejor es declarar y observar cómo interactúan en y con el caso.

Parece algo evidente, pero BENTZ y SHAPIRO (1998) decían hace diez años que "la mayoría de los libros de texto y cursos no nos acercan a la realidad a los investigadores, aquello de que se trate en la investigación" (pág. 4). Sin embargo, hoy existe una cantidad considerable de literatura sobre investigación social y educativa que aboga por la localización y el control del "yo" en el proceso de investigación (véanse, por ejemplo, BENTZ y SHAPIRO, 1998; COFFEY, 1999; DENZIN, 1997; FINE, 1994; RICHARDSON, 1997).

Los diferentes autores tienen ideas distintas sobre este proceso de situar el yo. Para BENTZ y SHAPIRO (1998), la persona está siempre en el centro del proceso de investigación, tanto en sentido psicológico de cómo la personalidad y las preferencias conforman la investigación, como en el sentido filosófico de "ver la investigación no como una actividad incorpórea y programada, sino como parte de nuestra forma de implicarnos en el mundo" (pág. 5). Estos autores parten de la idea de un *mundo vital* (o *mundo de la vida*)[2] para destacar que, como observadores, somos también individuos con una vida propia, "una personalidad, un contexto social, y diversos retos y conflictos personales y prácticos" (pág. 5), todo lo cual

afecta a la totalidad del proceso de investigación. Dado que nuestro mundo vital —nuestra experiencia vivida— forma parte de quienes somos, BENTZ y SHAPIRO (1998) dicen que debemos considerar la investigación como un viaje entre nosotros mismos y el texto, es decir, algo que hay que interpretar y reinterpretar en el proceso social de la investigación (pág. 42).

Al hablar de la experiencia vivida y el relato, CLANDININ y CONNELLY (1994) dicen algo parecido sobre la no separación del mundo vital y el mundo laboral de la persona. Respecto de la autobiografía de SARASON (1988), señalan:

> No es que [SARASON] no consiga distinguir entre su trabajo como psicólogo y el resto de su vida. Es que es imposible separarlos en la práctica: como psicólogo es un ser humano, y como ser humano es psicólogo. Tener siempre presente esta totalidad experiencial forma parte del estudio del relato.
>
> (Pág. 415.)

Desde una perspectiva sociológica, COFFEY (1999) aboga por no separar nuestro yo del trabajo de campo de nuestro yo de la vida cotidiana. Rechaza las versiones del proceso de investigación que separan la condición de conectado del “yo” del trabajo de campo, del contexto del estudio, y dice que “es ingenuo y un error epistemológico negar la condición de situado del ‘yo’ como parte del escenario cultural” (pág.22), y señala que “el ‘yo’ del trabajo de campo siempre está configurado, en una u otra medida, por el contexto cultural y las relaciones sociales del campo” (pág. 30).

Estos autores defienden con argumentos convincentes el estudio del “yo” en la investigación: forma parte de nuestro mundo vital, es ineludible, está configurado por el contexto. La cuestión es cómo lo podemos hacer y qué nos podría ayudar en el proceso.

Conceptos que hay que considerar al analizar el “yo” en la investigación

El concepto de “yo”

No existe un consenso sobre qué es lo que constituye el "yo" ni sobre cómo estudiarlo en la investigación. Con el fin de analizar cómo podríamos examinar su impacto, entiendo el "yo" como esa sensación interior de saber quiénes somos y cómo definimos lo que es importante para nosotros: aquellos valores, sentimientos y formas de pensar y de ser que afectan a nuestra forma de vivir y de actuar. En un contexto de investigación, lo llamaríamos un "yo de investigación", pero sería un concepto engañoso. Lo importante es la interacción de un sentimiento personal del "yo" con la investigación, y la reflexión sobre la dinámica que crea. Un "yo de investigación" sería un fenómeno pasajero; un "yo personal" puede cambiar pero es más constante[3].

Conceptos de diferentes disciplinas

Al pensar en cómo podemos estudiar esta reflexión y controlar su influencia, me han parecido útiles varios conceptos de distintas disciplinas. Dos de la psicología son especialmente importantes: la *"desidentificación"* y la *"individualización"* [4].

El proceso de *desidentificación* —"observarse uno mismo sin sentirse emocionalmente unido a lo que ve" (HOLLY, 1993, pág. 166)— es importante en la investigación porque nos permite salirnos de las formas habituales de identificarnos con nuestra distintas subpersonalidades, en las que a menudo hemos invertido mucho, para ver cómo influyen en nuestras interacciones sociales. Nos tenemos que desidentificar para ver con claridad.

La individualización se refiere al hecho de que, al determinar nuestro lugar y nuestra identidad en el mundo, desarrollamos ciertos aspectos de nosotros mismos y nos olvidamos de otros.

> *Individualización* significa integrar y desarrollar estos diversos aspectos de nosotros mismos… El proceso de individualización es posible cuando el individuo deja de intentar controlar lo que es inconsciente, y se sitúa a un lado simplemente a observar esos aspectos del "yo" que buscan un reconocimiento.
>
> (VON FRANZ, 1968, pág. 165, citado en HOLLY, 1993, pág. 167.)

De la sociología procede la importante distinción que hace Nias (1993) cuando habla del "interaccionismo simbólico" al estudiar la vida de profesores de primaria. Distingue entre los "yos situacionales" y el "yo sustancial". Los primeros se refieren a las posturas que podemos adoptar en las diferentes situaciones, y el segundo es esa parte de nosotros que es difícil cambiar, enraizada como está en el pasado inconsciente y consciente, y en las relaciones que contribuyeron a configurarlo (pág. 146).

Por último, al investigar la interacción del "yo" y el otro, cobran relevancia los conceptos de "holismo" y "teoría de campo" de la tradición Gestalt (Clarkson, 1989). La teoría de campo en particular subraya la interrelación de la persona con el campo que la rodea, y refuerza la importancia no solo de interpretar a la persona (o el caso) en el particular contexto sociocultural, sino también de discernir lo que es esencial (el primer plano) para entender a esa persona o caso, y lo que es el campo (el fondo).

Cómo identificar los "yos" subjetivos[5]

A mis alumnos les parece especialmente útil para controlar de verdad su subjetividad el proceso de identificación de los "yos" que Alan Peshkin (1988) señalaba en su artículo "En busca de la subjetividad: Uno mismo".

A partir de la premisa de que en la investigación la subjetividad es inevitable y, por consiguiente, no es algo que se pueda eliminar, Peshkin sostiene que hemos de buscarla activamente en el proceso de investigación, para ver de qué modo puede estar configurando ésta y sus resultados. Y se refiere a todos los investigadores, cualquiera que sea su reputación, y cualesquiera que sean los métodos —cualitativos o cuantitativos— que empleen. Señala que los científicos sociales en general "sostienen que la subjetividad está invariablemente presente en sus estudios, pero no son necesariamente conscientes de ello ni lo tienen en cuenta de un modo significativo" (pág. 17). Cuando realmente buscan su subjetividad de forma sistemática, dice, desvelan ciertos subconjuntos de cualidades personales que el estudio de un determinado tema de investigación les evoca. "Estas

cualidades tienen la capacidad de filtrar, sesgar, configurar, bloquear, transformar, construir y levantar en falso lo que ocurre desde el inicio de un proyecto de investigación hasta su culminación en una declaración escrita" (pág. 17).

Fue en el proceso de pasar a limpio su estudio de una escuela cristiana fundamentalista (PESHKIN, 1986) cuando PESHKIN tuvo "plena conciencia" de su propia subjetividad, al observar que en aquel contexto empleaba los conceptos de comunidad y escuela de forma distinta a como los había utilizado en un estudio anterior, en el que se refería a ellos de un modo mucho más positivo. La observación que hace de esa conciencia de su parcialidad describe bien la cuestión: "Sorprendido por esta diferencia de generosidad (que se explica en PESHKIN, 1985), supe que 'realmente había descubierto mi subjetividad en acción, que me habían cogido con las manos en la masa, con los valores en el extremo mismo de mi bolígrafo"' (PESHKIN, 1985, pág. 277, citado en PESHKIN, 1988, pág. 18).

De su observación sacó dos conclusiones: *primera*, que la subjetividad se puede entender como algo de que enorgullecerse, en el sentido de que uno puede ver cómo interactúan sus cualidades personales con los datos para hacer una aportación singular; *segunda*, que descubrir la subjetividad en el momento de redactar el estudio realizado significa descubrirla demasiado tarde: el autor quería ser consciente del potencial "capacitador e incapacitador" (pág. 18) de la subjetividad en el proceso. En su artículo de 1988 se propuso hacer precisamente esto: sacar a la luz en su "auditoría a la subjetividad", como él lo llama, seis "yos", y el impacto de todos ellos en su estudio de un centro de secundaria multiétnico. ¿Cómo sabía cuándo intervenía su subjetividad? Buscaba, dice, indicios de los que eran puntos débiles, sentimientos positivos y negativos, experiencias que deseaba repetir o evitar, y momentos en que se sentía empujado a actuar más allá de la que era su función de investigador. "Tenía que controlarme para darme cuenta de cómo me sentía" (1988, pág. 18). Buscar nuestra subjetividad es algo más que un proceso racional. Significa detectar cuándo intervienen nuestros sentimientos.

Ejemplos de identificación de la subjetividad

Los dos ejemplos que siguen ilustran diferentes aspectos de lo que acabamos de decir: sabemos que nuestra subjetividad interviene cuando se despiertan nuestros sentimientos. En el *primer* ejemplo, me di cuenta de la aparición de la subjetividad en una fase ya avanzada del proceso, aunque antes ya era consciente de que podría ser un problema en un momento u otro. En el *segundo*, de una de mis alumnas de doctorado, Elena se percató de la fuerza de sus "yos" subjetivos antes de empezar el trabajo de campo[6].

Ejemplo 1: Descubrir los "yos" subjetivos

En mi propio trabajo, en un estudio evaluativo del caso desvelé tres "yos" subjetivos, uno de los cuales me sorprendió mucho. Casi como le sucediera a PESHKIN en *God's Choice*, ocurrió que lo descubrí al final, no en los primeros trabajos de pasar a limpio, sino cuando redactaba el informe definitivo. Eran el "yo" político, el "yo" educativo y el "yo" de la justicia, unas aspiraciones fundamentales de mi filosofía sobre las relaciones de campo. En ese caso fueron sometidas a una dura prueba. El contexto era un proyecto financiado por la Unión Europea (SIMONS, Ed., 1977) en el que había una gran cantidad de interesados de tres países. Al igual que muchos proyectos europeos, la evaluación se debía hacer siguiendo un esquema decidido por la dirección, sometida a su vez a evaluación, y de la que toda una diversidad de participantes dependían para que se les pagara su trabajo.

El suceso concreto[7] que hizo que me diera cuenta de que esos "yos" eran manifiestos y problemáticos fue, esencialmente, la solicitud de los directores del programa de que eliminara partes del informe final que a su entender los criticaban, y que atribuyera la culpa a quienes *ellos* pensaban que la tenían. Si hubiera aceptado hacer esos cambios, el informe habría dado una imagen falsa del caso, y no habría cumplido con la obligación

de informar con imparcialidad y exactitud a una diversidad de públicos sobre el valor del programa.

Fueron necesarios varios meses de negociación cara a cara y por correo electrónico. En el proceso acepté determinados cambios de lenguaje para modificar el tono en algunos puntos, aunque, evidentemente, sin alterar ninguna cita ni interpretación de los participantes acordadas con éstos. Reiteré los procedimientos metodológicos y éticos acordados por todos desde el principio, referentes a aclarar los datos con los participantes, y respetar las diferentes opiniones. En el informe les di derecho a réplica. Ninguna de estas estrategias se consideró acertada.

Los directores insistían en que se eliminaran determinados datos. Después de hacer algunos ajustes que me parecieron razonables, me opuse a hacer ningún otro cambio, porque creía que pondría en peligro la validez del informe, que se acordó con todos los participantes. También aduje que no les interesaba aparecer como censores de un informe, y que deberíamos procurar aprender de las diferencias, de forma que así fuera educativo para todos.

Era consciente de que mi actuación planteaba dos problemas. *Primero,* que estaba utilizando un "yo" —el "educativo"— para cubrirme las espaldas, y otro —el de la "justicia"— en el momento en que corría peligro la integridad del informe. *Segundo,* observé que mi "yo" "político" llegó a dominar y ajustarse a la política del escenario, en particular se me pidió que cambiara palabras que los participantes realmente habían dicho. Algo, por supuesto, que no correspondía. Pero cuanto más insistía la dirección en que hiciera determinados cortes, más me oponía, incluso llegó un momento en que me planteé saltarme a aquellos directores y mandar el informe directamente al patrocinador. Me dije que si lo hacía respetaría la integridad de la investigación y a todos los participantes del caso. Sin embargo, era consciente (por mis sentimientos) de que en mi forma de reaccionar había claramente un

elemento de poder y control. Corría el peligro de desempoderar los “yos” “educativo” y de “justicia” a los que con tanto fervor aspiro.

En el segundo ejemplo que sigue a continuación, Elena identificó sus “yos” subjetivos antes de empezar el trabajo de campo, por lo que pudo controlar su subjetividad en el propio proceso de investigación[8]. Su tesis versaba sobre el lenguaje y la identidad étnica entre estudiantes grecochipriotas. Cuanto más pensaba sobre qué aspectos de su “yo” serían relevantes, más confundida decía sentirse. ¿Cómo se podían identificar exactamente? ¿Cuáles eran sus orígenes? ¿Qué conjunto de valores los desencadenaban? Parecía que algunos se solapaban o entrecruzaban, y varios generaban intensos sentimientos y emociones. Para intentar aclarar esta confusión, escribió un poema negativo: “No sé. —Estoy confundida” (Ioannidou, 2002). Expresar de esta forma sus sentimientos y emociones le ayudó a identificar sus seis “yos” subjetivos que podían influir en su investigación[9]. Los elementos del ejemplo que sigue son ilustrativos de un proceso, no de una historia completa. Las observaciones en letra cursiva son reflexiones de Elena (citadas en Ioannidou, 1999) sobre cómo estos “yos” podían influir en su investigación.

Ejemplo 2: Identificar los “yos” subjetivos para un estudio sobre lenguaje y etnicidad

En esta estrofa de su poema, Elena identifica su “yo” de *Nacionalidad/Chipriota:*

Nací en una pequeña isla
en algún lugar del Mediterráneo.
Criada como griega,
nacida chipriota y viviendo como chipriota,
Soy (o creo que soy) grecochipriota…

Y reflexiona: *"Sé que tendré que modificar el "yo" de Nacionalidad/Chipriota y saber gestionarlo, tanto mientras escribo sobre las relaciones grecoturcas, como cuando empiece el trabajo de campo de examinar los temas de identidad en los centros educativos chipriotas"*. En una estrofa similar, identifica el "yo" de Etnicidad/Griego que la lleva a reconocer las lealtades que profesa de distintas formas con cada una de las categorías, chipriota, griega y grecochipriota, y observa que las fronteras entre la etnicidad y la nacionalidad no siempre están claras. *"Hay veces en que se diferencian bien, incluso se contradicen, y otras veces en que son las dos caras de una misma moneda"*. Su compromiso con el "yo" del Dialecto que se revela en la estrofa siguiente no está exento de relación con el "yo" de Etnicidad/Griego:

Hablo griego. Un tipo especial de griego.
Grecochipriota lo llaman.
Es un antiguo dialecto del griego
que ha sobrevivido a lo largo de siglos,
genuino y pletórico
—un poco distinto del griego que se habla en Atenas—.
Pero me gusta. Su singularidad lo hace especial para mí…

Al profundizar en sus reflexiones sobre los orígenes de este sentimiento, observa:

Porque soy grecochipriota y, en especial, una persona liberal, siento una particular conexión con el dialecto de mi isla. Nuestra forma de hablar constituye un símbolo de nuestra identidad como grupo. Revela la singularidad de Chipre, una pequeña isla pero un enorme Estado, la combinación de un Estado y una nación, de idioma y dialecto. La verdad es que no deseo ver su declive. Lo quiero vivo y auténtico como lo ha sido durante más de 8.000 años.

Desvelar y llegar a controlar en mi investigación el "yo" del Dialecto es muy importante, porque irá conmigo cuando vaya a las escuelas a realizar el trabajo de campo de investigar la forma de hablar de los niños. Sé que en lo más profundo de mi ser deseo descubrir actitudes positivas ante el dialecto, y también ver realmente que las personas lo usan tanto como les es posible.

El "yo" de la *Justicia/Guerra* evocaba en Elena los sentimientos más intensos, y en el poema ella expresaba su ira, su desengaño y sus sentimientos de injusticia ante la violación de los derechos humanos en el conflicto turcochipriota que Chipre vivía. Era un "yo" que, tal vez no tan evidente como los tres primeros considerando que el objetivo de la investigación de Elena era la lengua y la etnicidad, tenía pese a todo un profundo impacto: *"¿Cómo puedo tratarlo en mi investigación? No lo puedo eliminar, ni lo puedo ignorar…No puedo dejar de ocuparme de cuestiones referentes a la etnicidad y el nacionalismo, en lo que se refiere tanto a los griegos como a los turcos. ¿Qué hago?"* Posteriores reflexiones sobre este punto en el poema condujeron a la identificación del *"yo" Liberal* y a creer en la posibilidad de encontrar una solución equitativa y pacífica para las comunidades de la isla. Era un medio para conseguir el equilibrio en el proceso de investigación.

Por el último, el *"yo" Educador* se entretejió con otros varios, en concreto con los "yos" del Dialecto, Liberal y de la Nacionalidad cuando mostraron su impacto en el tema de la investigación: estudiar el dialecto en las escuelas chipriota. El griego estándar moderno es el único idioma que se enseña en las escuelas, aunque el dialecto sea evidente en los recreos y en escenarios informales. Se trata de un tema claramente politizado, pero la preocupación de Elena era que también es un tema social y pedagógico. Como se veía en el "yo" del Dialecto, Elena tenía el ardiente deseo de ver que el dialecto se seguía hablando. Como profesora, que en aque llos momentos trabajaba con niños, los había visto, en especial a los de familias con menos recursos, que fracasaban en la

escuela y sufrían el acoso de sus compañeros y la marginación por el simple hecho de que no sabían "hablar bien" ni pasar de una variedad de la lengua a la otra.

El "yo" Educador es el que será de importancia crucial en el trabajo de campo en las escuelas, porque me ayudará a observar todos aquellos incidentes que alguien que no haya vivido tal experiencia en la escuela es incapaz de entender. Iré a trabajar, a la vez, como observadora y como protagonista.

En este breve extracto se ve claramente que los "yos" subjetivos aquí identificados no son independientes. Tienen un sistema de valores común que se remonta al compromiso y la identificación de Elena con su tierra natal. Pero cada uno creaba un ángulo del que ella reconocía que debía ser consciente al realizar la investigación sobre lengua y etnicidad, para analizar cuándo mejoraban su comprensión, y cuándo podían suponer un sesgo.

Lo importante también de este ejemplo es que fuera principalmente a través del poema (aunque solo en éste se puede ver toda su trascendencia), en el que Elena expresaba profundos sentimientos y emociones, cómo llegó a ver la importancia de los diferentes "yos" y los valores en que tenían su origen. No digo que la reflexión no fuera también importante para llegar a esa comprensión. Intervinieron procesos tanto cognitivos como afectivos. Pero lo que el poema ofrecía era una forma sucinta de llegar al núcleo del tema a través de la expresión de sentimientos y la revelación de contradicciones y dilemas.

Procesos para controlar la subjetividad

Documentar lo que pensamos y cómo nos sentimos

Los ejemplos anteriores son indagaciones sobre la subjetividad al principio y al final de la investigación. Pero hay otras muchas estrategias, quizá más sencillas, que podemos adoptar durante todo el propio proceso. Se resumen en el Memorando 10. Algunas se refieren a acciones que podemos emprender al entrar en el campo, otras, a reacciones mientras estamos en él.

Memorando 10: Analizar la subjetividad en el proceso de investigación	
☑	Haz una lista de los valores que creas que influyeron en tu elección de un tema, y compáralos con los que emerjan. No es tan fácil como parece. No siempre sabemos (o no sabemos formular) nuestros valores de antemano.
☐	Analiza todos los sentimientos y emociones profundas asociadas con tu tema de estudio. Muchas veces escogemos temas en los que tenemos hecha una inversión emocional (positiva o negativa). Ser consciente de esta realidad es un primer paso para controlar tu subjetividad.
☐	Cuando un determinado incidente despierte tu interés, intenta escribir una breve descripción para identificar la fuerza del sentimiento que genera y cualquier otro tema que plantee.
☐	Escoger una imagen o una serie de imágenes para captar los sentimientos y pensamientos sobre la experiencia te puede ayudar también a despertar esa conciencia.
☐	Escribe una serie de hipótesis o proposiciones que creas que emergen de tu investigación. Resérvalas y más adelante compáralas con lo que hayas descubierto en el campo.
☐	Si puedes, registra los temas en imágenes y metáforas, porque te ayudarán a identificar tus “yos subjetivos”. Las imágenes suelen hablar con más claridad que las palabras.
☐	Toma nota de de lo que observes en las personas, la política, los sucesos y el contexto, y de tus reacciones ante todo ello.
☐	Documenta incidentes esenciales, en especial aquellos que produzcan indignación o cuenten con una aprobación abrumadora.
☐	Registra tus pensamientos, sentimientos, emociones, y todo lo que sea inesperado, sorprendente o inusual: en tarjetas postales, un historial de la investigación, notas de campo o un diario de la investigación. Anota qué o quién te molestan, por qué te cuesta empatizar con una determinada persona, qué fue lo que te sorprendió tanto que tuviste que revisar tus temas o preguntas prefiguradas.

☐	Sigue un diario del investigador para identificar los valores y los "yos subjetivos", y rastrear sus efectos no deseados en la investigación. Utilízalo cuando pases a limpio tus observaciones, y señala de qué modo han influido en tu interpretación tus valores y subconjuntos del "yo".
☐	Reflexiona en un diario de investigación continuado (HOLLY, 1989; JANESICK, 1999) sobre lo que hayas documentado antes, para ver cómo afectan tus reacciones al progreso de la investigación, y cómo pueden estar influyendo en la interpretación de los datos.
☐	Asegúrate de que distingues entre el error y la tendenciosidad o sesgo, elimina el primero y justifica, si cabe, los segundos; documenta tus sesgos conscientes e indica los procedimientos que seguiste para minimizarlos; pide a un colega que lea una muestra de tus preguntas, observaciones e interpretaciones de las entrevistas para ver si observa algún sesgo inconsciente.
☐	Observa cuándo tus valores, conocimientos previos u opiniones pueden ser un sesgo, y cuándo pueden mejorar la interpretación del caso.

Experimentar con formas artísticas

En los últimos años, y en colaboración con colegas, he experimentado con formas artísticas para documentar e interpretar en la investigación con estudio de caso y comprender la función que en ella cumple el "yo" (HICKS y SIMONS, 2006; SIMONS y MACCORMACK, 2007). Hemos utilizado la poesía, el cuento, la pintura, el dibujo, el movimiento, la fotografía, la arcilla y el collage. Con las formas artísticas podemos tratar los datos de forma holística, empleando modos de interpretación tanto racionales como intuitivos. También nos permiten expresar ideas y sentimientos sobre la investigación que quizá no podríamos expresar con otros medios. En SIMONS y MACCORMACK (2007) se explican más detenidamente las razones de integrar las formas artísticas en la metodología a lo largo de la investigación. Aquí haré algunos apuntes relacionados con la investigación del "yo"·.

La poesía suele ser un buen punto de partida. Los poemas son inmediatos, accesibles, absorbentes y convincentes. Las palabras son familiares. En su forma poética, pueden encerrar sentimientos, dudas y dilemas en una frase concisa, reduciendo así la distancia entre el "yo" que escribe y la

experiencia de lector (Woods, 2006, pág. 51). Lo que hace que la forma poética sea eficaz como medio para comprender y comunicar es que atrae al investigador y al lector para que *sientan* la experiencia, y no se limiten a registrarla o leerla. El *haiku* japonés (un poema breve de 17 sílabas [5, 7, 5]) capta con mucha fuerza la esencia de un sentimiento o una cuestión dada. Los poemas narrativos más extensos son útiles para indagar en los guiones y dilucidar dilemas y contradicciones. Ambos han demostrado ser populares entre mis alumnos, el primero quizá por su brevedad y, como bien se puede ver, porque permite acceder fácilmente al mundo de la forma poética. Los poemas que escribamos los podremos incorporar o no al informe final de la investigación, pero en Duke (2007) se encontrará un ejemplo de utilización de la forma poética tanto en el proceso de interpretación de los datos, como en la composición de la historia final con la que se interpretaba el caso.

La pintura y el dibujo para muchos nos son menos familiares. Precisamente por esta razón son útiles para estudiar nuestros "yos" en la investigación. Nos alejan de los modos familiares de interpretación y dejan que las imágenes se manifiesten a través del color, la textura y la conciencia espacial. Para utilizar estas formas no es necesaria ninguna habilidad especial. Las obras que resulten no se van a enjuiciar. Lo que importa es acceder a una manera distinta de conocer a través de procesos creativos que atraen los sentimientos y facilitan la comprensión intuitiva de los datos.

El collage nos es más familiar, y despierta menos posibles inhibiciones derivadas de cómo se nos enseñó el dibujo en la escuela, o de supuestos que podamos abrigar sobre qué son la pintura y el dibujo. Sue, cuyo relato observacional veíamos en el Capítulo III, realizaba una investigación sobre su propia práctica. Trabajaba en cuidados paliativos, se encontraba a menudo en situaciones emocionalmente agotadoras, y tener que escribir sobre su experiencia al final de una larga jornada parecía que le generaba el mismo coste emocional. Sin embargo, con el collage podía acceder a otra forma de tratar los sentimientos que acompañan a ese "trabajo emocional" y atrapar la autenticidad de la experiencia. Otra alumna analizaba sus valores, predisposiciones y experiencias pasadas, con el fin de enfocar su

investigación, a través del collage o fotografías de personas relevantes y de diversos momentos de su vida. La forma de mariposa del collage era también una metáfora de los muchos cambios que había tenido que hacer en su vida, y de la dificultad de "centrarse" en un tema de investigación definitivo.

¿Hasta qué punto implicar los sentimientos? ¿En qué grado conviene personalizar?

Incluir los sentimientos en la investigación forma parte de la tesis de no dejar de lado la persona del investigador, toda su persona. En el proceso de investigación no dejamos de ser quienes somos, y esto supone incluir lo que sentimos tanto como lo que pensamos. En los últimos diez años ha habido un mayor reconocimiento de la importancia de incluir en la investigación nuestros sentimientos y emociones (Bochner, 1997; Denzin, 1997; Ellingson, 1998; Ellis, 1996; Richardson, 1997; Woods, 2006).

No incluir la conciencia del influjo de nuestras emociones y sentimientos es muy probable que afecte a la validez de la investigación, tanto como cualquier otra circunstancia que la pueda poner en entredicho. ¿Pero hasta dónde debemos llegar? Los alumnos suelen hacer esta pregunta al estudiar la interacción de lo "personal" y la subjetividad en la investigación con estudio de caso. ¿Dónde hay que trazar la línea divisoria entre la investigación del yo en sentido holístico y su influencia en la investigación, y una exposición manifiestamente consciente del "yo" y con referencias claras y continuas a ese "yo"?

Es difícil responder en abstracto. Depende de la finalidad de nuestra investigación, de su contexto y circunstancias —qué apoyo tenemos de tutores y colegas, por ejemplo—, del tema de la investigación y del grado de comodidad que sintamos al trabajar con nuestras emociones en la investigación. A Sue, que investigaba su función de tutora de enfermería en cuidados paliativos, le hubiera sido difícil no incluir cómo se sentía al intentar representar su auténtica experiencia. En otros contextos, por ejemplo, en un estudio de caso del impacto de una iniciativa política en la

competencia en lectura y matemáticas, puede ser menos apropiado, y si el estudio está financiado, probablemente agrade mucho menos. Tendremos que decidir en cada caso hasta dónde llegar. El Memorando 11 sugiere una serie de puntos que quizá convenga tener en cuenta al decidir la postura en este tema.

Memorando 11: Integrar los sentimientos en la investigación	
☑	Ten en cuenta que no hay escisión alguna entre lo cognitivo y lo afectivo. Ambos son necesarios. Los sentimientos no son lo opuesto de la racionalidad.
☐	Registra tus emociones, reacciones y sentimientos en un diario durante la investigación. Señala las cuestiones que te sean difíciles y las que te provoquen profundos sentimientos, positivos o negativos.
☐	Piensa si te conviene utilizar procesos creativos para acceder a tus sentimientos y emociones, y a una forma distinta de conocer.
☐	Al analizar los sentimientos en la investigación (los tuyos o los de otras personas), piensa dónde se encuentra tu zona de comodidad y hasta qué punto deseas cuestionarla y mediante qué proceso.
☐	Piensa en lo preparado que estás para manejar cualquier sentimiento negativo que pueda aflorar, y qué deberías hacer para gestionarlo, mediante la reflexión en un diario de la investigación, o hablándolo con un amigo crítico.
☐	Al escuchar y documentar reacciones emocionales, deja claro dónde está la frontera entre la investigación y la terapia.
☐	Reflexiona si la investigación ha llegado a centrarse más en ti que en el tema. Ten cuidado de no utilizarla para abrir viejas heridas ni para reescribir tu historia personal. Recuerda a quién pertenece la historia.
☐	No cruces la frontera que te separa de una historia íntima que no tiene relación alguna con la investigación. Las historias íntimas pueden ser adecuadas para ciertos fines, pero no, quizá, para tu estudio de caso sobre una determinada política.
☐	Piensa cuándo compartir tus sentimientos es signo de empatía y cuándo una intrusión en la historia del entrevistado o una desviación del propio estudio. Piensa en cómo puedes construir un relato que sea fiel a la experiencia emocional observada y que, a la vez, facilite el conocimiento y la comprensión a los demás.

Demostrar reflexividad

Todos los procesos anteriores forman parte de la demostración de nuestra reflexividad en el proceso de la investigación. El paso siguiente necesario es señalar cómo afectan a nuestras interpretaciones y conclusiones. Ser reflexivo significa pensar en cómo influyen en el proceso y el resultado de la investigación nuestras acciones, valores, creencias, preferencias y tendenciosidades. Es un proceso activo, una reconsideración intencionada y consciente (sea permanente o en diferentes momentos de la investigación) de las acciones que emprendemos y de las decisiones que tomamos para deliberar sobre cómo influyen en nuestro estudio. Es particularmente importante en el estudio de caso cualitativo, donde representamos la experiencia de otros, construyendo una interpretación de la realidad que observamos y de las historias que las personas nos contaron. Cuando somos el principal instrumento de la investigación, demostrar reflexividad —nuestro rol y nuestra reacción en este proceso— es un factor fundamental para garantizar la validez del estudio.

Mostrarnos transparentes en nuestras reflexiones en el proceso y la puesta por escrito de la investigación tiene tres ventajas particulares. *La primera* es, como hemos visto, que nos permite identificar qué subconjuntos del "yo" evoca cualquier proyecto de investigación. *En segundo lugar,* reflexionar críticamente sobre las acciones y las decisiones que tomamos a lo largo del proceso de investigación hace que los demás puedan ver cómo llegamos a las interpretaciones y conclusiones que expongamos. Los lectores pueden determinar si hemos hecho inferencias justificadas, si hemos distinguido entre las afirmaciones descriptivas y las que contienen juicios, y si hemos informado con imparcialidad o hemos dejado que nuestras opiniones dominen a expensas de las de los participantes en el caso. *Y tercero,* podemos señalar los sesgos que advertimos en el proceso de investigación, y qué pasos dimos para contrarrestarlos, poniendo uno o dos ejemplos concretos.

En el Capítulo VIII, hablo de mis sesgos que advertí en un estudio de caso sobre una escuela, e indico cómo intenté resolverlos para realizar una

exposición más precisa e imparcial. En otro caso, recuerdo la gran presión que me producía una participante que quería que fuéramos “amigas”. Invitaciones frecuentes a cenar, hasta a ir de vacaciones en una ocasión. El ofrecimiento de amistad era sincero, pero iba acompañado de la exigencia de que en las entrevistas era ella quien decía *la* “verdad” sobre el programa en cuestión. Buscar la amistad en ese contexto parecía un tanto manipulador. Era fácil oponerse a la pretensión de tener la “verdad”. En un estudio de caso con múltiples interesados, y en un contexto altamente político, tuve que representar los muchos intereses y opiniones que había en el programa. Al rechazar las solicitudes de una mayor interacción social (amistad) de la que era adecuada para el contexto de ese trabajo de campo, era consciente de la máxima de Hortense Powdermaker de que en el trabajo de campo somos a la vez “extraños y amigos” (citado en Walker, 1974, pág. 92). En este contexto, para que mi presencia en el campo fuera efectiva, procuré ser amable sin llegar a ser amiga (Ellis, 2007, pág. 9).

En algunas situaciones de trabajo de campo puede ser adecuado adoptar el sistema de la “amistad como método”, como defiende TillmanHealy (2003). Esto conllevaría mucha más interacción, reciprocidad y escrutinio mutuos entre el investigador y el participante en el proceso de investigación, para profundizar en la experiencia y la comprensión. Entiendo las virtudes de este sistema en determinados contextos, donde quizá no sea posible conseguir por otros medios una mayor profundidad en la interpretación del tema. Sin embargo, este sistema sí requiere una disposición, una destreza y una actitud abierta particulares en ambas partes, y no está exento de sus propios dilemas morales, como señala Ellis (2007). En los contextos políticos en que suelo realizar estudios de caso, que exigen representar los deseos y los valores de diferentes interesados, sería difícil de mantener, si es que fuera sensato embarcarse en él.

Redactar con reflexividad

Redactar con reflexividad el estudio de caso final requiere una destreza especial si se quiere demostrar, sin sobrecargar el texto, el efecto que

nuestros valores y sesgos tuvieron en nuestras interpretaciones. La costumbre habitual de declarar los valores de uno en un prefacio (con el supuesto implícito de que inciden de algún modo en la investigación) es un comienzo, pero es insuficiente para juzgar la validez de la investigación. No indica cómo *actuó* el investigador en relación con esos valores en la realización de la investigación. Las pruebas en este sentido son esenciales, pero se traducen invariablemente en una exposición más extensa. Quien haya utilizado los procesos señalados en el Memorando 10, podrá ir más allá de la excusa de que "invariablemente mis valores habrán influido en la investigación", para demostrar (con ejemplos) los valores *específicos* que estuvieron presentes en su *particular* proyecto de investigación.

Hay varias formas de incluir nuestro "yo" en el texto. En una tesis podemos presentar un análisis reflexivo en un capítulo aparte o como un apartado del capí

tulo sobre metodología. Yo opté por el capítulo separado en dos estudios de caso (Simons, 1987), e hice una exposición reflexiva, siguiendo la documentación del propio caso, e indicando cómo actué en cada caso y por qué lo hice. En los primeros capítulos quedaban claros el marco democrático propuesto y los valores por los que me regí en la investigación. No obstante, las exposiciones reflexivas analizaban mi reacción a los sucesos desde la perspectiva de si se correspondía con esos valores y con las razones de las decisiones que tomé en el contexto y la estructura de los problemas del caso.

Una vez que hayamos documentado nuestra reflexividad a lo largo del caso, tenemos más opciones para exponer esta interpretación en el texto del propio estudio de caso. Una es integrar aspectos relevantes en el relato en formato distinto del que empleemos en el texto general (para un ejemplo, véase Robinson, 1988). Otra es escribir un poema reflexivo e intercalarlo en el texto (véase Duke, 2007). Una tercera opción es presentar un diálogo entre nuestras interpretaciones y observaciones sobre qué fue lo que influyó en ellas, bien en el mismo texto con otro formato, o como un comentario en nota a pie de página. En el Memorando 12 se dan más sugerencias.

Memorando 12: Incluir el “yo” en el texto	
☑	Empieza con una cita que te estimule en algún sentido, o un poema. Puede ser uno que hayas escrito tú mismo, o alguno de otra persona, pero intenta experimentar por ti mismo si parece adecuado.
☐	Describe un incidente importante de tu infancia, madurez o vida profesional, que tenga relación con el tema de tu investigación o los valores que aportas a ella.
☐	Señala qué despertó tu interés por este particular tema de investigación: Por ejemplo: “Empecé a interesarme por investigar X cuando observé que…” “Un día, vi en un aula que…” “Hacía años que era consciente de que…” Mis alumnos suelen ser reticentes a utilizar el “yo” en la investigación. Conviene no hacerlo en exceso, evidentemente, pero es un desatino negarlo cuando eres *tú* quien tomas las decisiones, y no un yo incorpóreo.
☐	Identifica todas las metáforas que condensen tu experiencia, y utiliza una para estructurar el relato.
☐	Sírvete de la metáfora de un viaje profesional o de estudios para indicar lo que puedas estar sintiendo en las diferentes fases de tu investigación, por ejemplo, “escalar una montaña”, “nadar contra corriente”, “descifrar el código” o lo que sea que se te ocurra.
☐	Utiliza un extracto de los datos o de tus lecturas que haya conectado con algo de ti mismo.
☐	Piensa si una novela u otro libro que hayas leído genera una alegoría o una aguda conexión con tu investigación.
☐	Establece un diálogo con tu “yo” a medida que analices lo que te influyó al principio, y cómo has cambiado en el transcurso de la investigación.
☐	Imagina y dibuja, si te es fácil este medio, cómo te sientes en las diferentes fases de tu investigación.
☐	Observa si, al pasar a limpio todo lo investigado, emergen más “yos subjetivos”, aparte de los ya identificados al inicio o en el transcurso de la investigación.
☐	Escribe un relato de cómo surgieron e interactuaron tus diferentes “yos” subjetivos en el proceso de investigación, y si frustraron, confundieron o esclarecieron el caso.
☐	Piensa si vas a escribir un relato reflexivo separado junto con el estudio de caso, o integrarás aspectos de él en la descripción que hagas del caso.
☐	Considera qué aceptarías como un adecuado análisis reflexivo del papel del “yo” en el

	proceso de investigación; qué sería una posición manifiestamente consciente.
☐	Imagina que expones tu “yo” como prólogo a la presentación de tu investigación en una conferencia. ¿Qué dirías sobre los valores en que se asienta tu investigación?
☐	Pide a un colega que lea tu estudio de caso y analice si tus valores han afectado excesivamente a la historia que hayas contado.

¿Es a mí?

Una de las razones de estudiar el “yo” en la investigación es atender la consideración ética que hacíamos al principio de este capítulo de que, si pretendemos estudiar la experiencia de otros y no permitir que nuestras predilecciones o valores se entrometan y nos dificulten el trabajo, hemos de reflexionar sobre quiénes somos. Una reflexión que puede ser un proceso inquietante. Es posible que no nos guste lo que descubramos. Puede desvelar puntos ciegos de nuestra conciencia o tendenciosidades desconocidas hasta el momento. Es una labor exigente. Significa estar siempre vigilantes ante lo que pueda irritarnos en nuestras interacciones con las personas, y sobre qué convicciones favorecemos y ratificamos. Significa ser flexibles y mantenernos abiertos a interpretaciones que sean diferentes de las nuestras, e impasibles ante la amenaza que pueda cernerse sobre nuestra imagen, sin adoptar actitudes defensivas ante reacciones críticas o de represalia.

Reconozco que este proceso de llegar a saber quiénes somos al realizar una investigación pueda no complacer a todo el mundo. Para quienes en la investigación deseen distanciarse de este análisis personal del “yo”, quizá no sea la investigación con estudio de caso de la que se habla en este libro el enfoque que prefieran. Sin embargo, quienes decidimos seguir este camino nos haremos una idea más clara de dónde interactúan los diferentes subconjuntos del “yo” en nuestra investigación. Sabremos distinguir entre nuestra historia y las de los participantes, su mutuo impacto, cuándo y cómo se entrecruzan, y a qué podremos llamar correctamente “coconstrucción del significado”. Es posible también que la investigación en cuestión nos

evoque cosas que nos lleven a descubrir algo nuevo sobre nuestro "yo". Pero, en mi opinión, el premio y la apasionante perspectiva de este trabajo es la capacidad de discernimiento que proporciona. Ser conscientes de cómo afectan nuestros valores y creencias a la investigación nos permite discernir cuándo estos valores entorpecen la comprensión o constituyen un sesgo, y cuándo facilitan la comprensión aguda y reflexiva. Es el arte de controlar la subjetividad en la investigación con estudio de caso.

Lecturas recomendadas

BENTZ, V. M. y SHAPIRO, J. J. (1988), *Mindful Inquiry in Social Research,* Thosusand Oaks, CA, Sage.

Análisis exhaustivo de las diferentes tradiciones teóricas que nos pueden orientar en el viaje de nuestra investigación. Menos sobre las formas concretas de investigar el "yo", y más sobre el examen de formas de conocer y cómo poder participar en diferentes culturas de investigación y de la labor investigadora. Estimula al lector a que se haga preguntas, y también da consejos.

COFFEY, A. (1999), *The Ethnographic Self: Field Work and Representation of Identity,* Londres, Sage.

Excelente libro sobre el tema de localizar y analizar el "yo" en la investigación etnográfica, con ejemplos detallados de trabajos de campo que ilustran las diferentes formas que sus autores tenían de abordar sus "yos" en la investigación. Ofrece también orientaciones sobre cómo incorporar el "yo" a la investigación y cómo representar lo averiguado en el campo.

LOADER, D. (1997), *The Inner Principal,* Londres, The Falmer Press.

El libro detalla el viaje personal de su autor a través de una serie de historias que va contando, en las que analiza sus diversas funciones de liderazgo. A partir de un punto de inflexión emocional concreto de su vida —dejar la escuela de la que había sido director dieciocho años—, las historias describen vívidamente (mediante la metáfora, la poesía, la reflexión y el relato) el análisis que el propio autor hace de sus sentimientos, visiones, valores y creencias mientras aborda diferentes aspectos de su función como director.

1 Es un punto importante para todo tipo de investigación. Sin embargo, en la cuantitativa o en la que las preguntas están predeterminadas e integradas en diseños que requieran una aplicación sistemática para obtener resultados fiables y válidos, hay menos oportunidades de analizar cómo afectan los diferentes aspectos del "yo" al proceso de investigación y su resultado.

2 El "mundo vital" o "mundo de la vida" es un concepto de la perspectiva filosófica de la fenomenología, y se refiere a la actitud de nuestro mundo social de dar por sentadas las cosas en el tiempo y el espacio y el entorno natural, y en relación con los demás: la experiencia de sentido común de la vida cotidiana (SCHUTZ y LUCKMAN, 1973).

3 Tal vez sea importante subrayar que no estoy hablando del "yo" en un sentido psicológico profundo de cómo adquirimos y mantenemos un yo "adecuado", ni en el sentido de una "historia íntima"; una exposición altamente experiencial sobre cómo nos afectaron personalmente todas las acciones del campo. Mi objetivo es educativo: qué podemos aprender del control de la interacción del "yo" en la investigación que tenga un impacto en uno y otra.

4 Estos conceptos me resultan familiares por mi formación en psicología, pero debo agradecer a Mary Louise HOLLY que señalara su relevancia para un estudio del yo en su artículo "Investigación educativa y desarrollo profesional: de las mentes que se observan a sí mismas" (HOLLY, 1993).

5 Quienes hablan de identificar los subconjuntos del "yo" en la investigación utilizan una terminología diferente para describir este proceso. PESHKIN (1988) habla de los múltiples "yos"; COFFEY (1999), de los "yos del trabajo de campo". He mantenido en lo esencial sus definiciones.

6 En BENTZ y SHAPIRO (1998), COFFEY (1999) y HOLLY (1993) encontrará el lector más ejemplos de cómo ser más consciente de las diferentes formas en que los valores y creencias influyen en el proceso de investigación.

7 Para una exposición completa de este episodio, véase SIMONS (2000)

8 Agradezco a Elena IOANNIDOU que me diera permiso para citar partes de su poema y su experiencia de descubrimiento de sus "yos" subjetivos, como ejemplo para otros investigadores de casos que analicen sus "yos" en la investigación.

9 Un séptimo "yo", el de candidato a Doctor, hablaba de la tensión al desvelar los propios sentimientos, ideología y valores en la investigación, en una cultura académica que podía no recompensar tal análisis. Se omite aquí porque es menos relevante que los otros para ilustrar el impacto de los "yos" en el tema de la investigación, aunque la cuestión que plantea puede ser importante para otros alumnos. Si decidimos analizar así nuestra subjetividad, debemos tener claro que vamos a contar con la ayuda de nuestros colegas y del director de nuestra tesis. Algo que tal vez no todos puedan conseguir.

CAPÍTULO VI

¿A quién pertenecen los datos? La ética en la investigación con estudio de caso

La naturaleza de la ética: Una práctica situada

La ética se refiere aquí a cómo nos comportamos o nos deberíamos comportar con las personas con las que interactuamos. Esto significa que durante el proceso de investigación debemos establecer una relación con los participantes que respete la dignidad humana y la integridad, y en la que las personas puedan confiar. Los participantes necesitan saber que se les trata con equidad y que, si surgen cuestiones difíciles, se pueden hablar y resolver, teniendo en cuenta tanto los intereses de los participantes como la obligación del investigador de producir conocimientos públicos.

La ética es también una práctica situada vinculada inextricablemente a la política y que requiere considerar muchos factores —sociales, personales y políticos— del contexto sociopolítico específico del caso en cuestión. No es necesariamente un proceso sencillo, como señala House (1993):

> Los principios éticos son abstractos, y no siempre es obvio cómo se deben aplicar a una situación dada… Algunos de los problemas éticos más intrincados tienen su origen en los conflictos entre principios y la necesidad de hallar un equilibrio entre éstos. El equilibrio de tales principios en la situación concreta es el acto ético primordial.

En este capítulo, hablo de algunos "equilibrios" que hice en casos específicos. Pero en primer lugar quiero analizar unos principios generales. Empiezo con el principio fundamental de la ética —no hacer daño—, la naturaleza de los dilemas que se nos suelen presentar en el campo, y las cuestiones éticas que debemos considerar en el diseño de la investigación con estudio de caso. A continuación, analizo los principios y los

procedimientos para la realización de la investigación dentro de un enfoque democrático de la ética, y expongo algunas reflexiones sobre ellos, con ejemplos que ilustran mi práctica ética situada.

El principio fundamental: No hacer daño

El principio ético fundamental de la investigación, cualquiera que sea la metodología que se escoja, es “no hacer daño”. Parece indiscutible, y algo en lo que todos deberíamos convenir. Sin embargo, no es un concepto tan simple. Las diferentes personas interpretan de manera distinta qué es el daño, y lo pueden percibir de distinta forma en momentos diferentes. Estas diferencias se pueden traducir en una presión por adoptar procedimientos y métodos que no siempre son relevantes para la investigación en cuestión, o en la incapacidad de reconocer el posible daño que puede producir el uso de determinadas metodologías.

Nuestro objetivo es la investigación con estudio de caso en la que las personas y sus experiencias se describen detalladamente y se interpretan en contextos únicos[1].En todo contexto particular, debemos establecer qué significa “hacer daño” a las personas, revisarlo en el proceso de recogida de datos, y tenerlo especialmente presente al informar. En este proceso, cuando con el tiempo hemos desarrollado una relación de confianza, los participantes hablan de forma bastante abierta de su experiencia, y sin darse cuenta pueden desvelar algo que no querrían. Tenemos que estar seguros de que no hacemos un mal uso intencionado de esa información, y de que no explotamos la franqueza ni la vulnerabilidad de la persona.

Cuando informamos los participantes no deben sentirse abandonados, “en peligro” ni desempoderados al ver por escrito experiencias que compartieron con nosotros en la intimidad del campo. Al ver la descripción que se hace de ellos en el caso escrito, los participantes, aunque se mantenga su anonimato, se pueden hacer de sí mismos una idea distinta, y posiblemente negativa, de la que tenían inicialmente. No podemos controlar este cambio de idea, pero la conciencia del posible daño que puede provocar refuerza la defensa de una postura ética que dé toda la prioridad a

la primacía de las relaciones en los contextos específicos, (Christians, 2003; Gilligan, 1982; Noddings, 1984), más que en los derechos individuales y principios universales. Cuando con el establecimiento de unas buenas relaciones se ha generado confianza y respeto, se pueden resolver en colaboración las dificultades que surjan, mediante la comprensión mutua y el diálogo (Etherington, 2007; Schwandt, 1998; Torres y Preskill, 1999).

Este concepto de ética relacional nos ayuda a ver el principio de "no hacer daño" con una luz nueva. Comprendo el propósito ético que subyace en este principio, pero a menudo quisiera que se formulara de manera más positiva para que reconociera el propósito de investigar *con* las personas, más que el de evitar hacer daño *a* las personas. Centrarnos en exceso en "no hacer daño" nos puede impedir ver el potencial del proceso de investigación de hacer aportaciones a la experiencia de los participantes, una aspiración en la que se asienta la postura ética que se esboza en este capítulo.

Los dilemas éticos

En la mayoría de los casos, las cuestiones éticas del campo se presentan como dilemas, de modo que dos o más medidas parecen irreconciliables sin que ninguna de ellas deje de considerarse correcta (House, 1993; Russell, 1993), y debemos decidir cuál escoger. En esta decisión nos guiaremos por los principios éticos que hayamos adoptado, y por la teoría o las teorías éticas a las que apelamos en lo que se refiere a la forma de relacionarnos con las personas en la vida social y profesional. Pero, en última instancia, se impone nuestro juicio ético profesional. Al tomar una decisión, en circunstancias en que haya un conflicto de principios, se me plantea una gran cantidad de preguntas. En la mayoría de los casos se resumen en la de si he sido justa.

- ¿Quién gana y quién pierde al hacer pública esta información?
- ¿Qué consecuencias tienen para las diferentes personas cada una de las medidas?
- ¿Qué medida es más justificable en el contexto del caso en su conjunto?

- ¿Quedará arruinada la carrera profesional de esa persona si incluyo esos datos, o no es más que un temor mío?
- ¿Mi manera de informar de los datos ha cambiado el significado que les daba el participante?
- ¿He representado equitativamente todos los legítimos intereses?
- ¿He mantenido un equilibrio entre la autoridad de los interesados con mayor poder y la autoridad de los conocimientos del profesional?
- ¿Me he asegurado de que el poder que tengo, por el simple hecho de construir el caso, no haya mermado las opiniones de los participantes?
- ¿Puedo justificar mi decisión de forma que la acepten todos los participantes e interesados?

En el siguiente ejemplo, el dilema al que me enfrentaba era cómo garantizar la integridad del caso (informar de lo que realmente ocurría) y al mismo tiempo ser receptiva a las preocupaciones del Director de un proyecto que temía que, al hacer público el informe, corriera peligro su carrera.

Ejemplo: Un dilema ético

El ejemplo pertenece a un estudio evaluativo del caso de un innovador proyecto de bilingüismo del Reino Unido, financiado por una autoridad educativa local[2]. Los inicios del programa fueron difíciles y había problemas evidentes entre el director y el gestor que lo había nombrado. El resultado final fue que el gestor exigió la dimisión del director porque pensaba que no hacía el trabajo adecuado según la idea que la autoridad tenía del proyecto. El dilema se planteó cuando el director se opuso a la forma en que se explicaba su posible dimisión en el informe provisional del estudio de caso, y dijo que su carrera futura correría peligro si tal informe se hiciera público. Pero esa información y los efectos en cascada que produjo en el proyecto eran esenciales en cómo se implementaba el proyecto en las escuelas, una observación que el director compartía.

Mi dilema era si eliminar toda referencia a la posible dimisión del director, y acabar así con el miedo de éste a su futuro (con lo que el informe no reflejaría fielmente el proyecto), o si buscar con él la manera de informar del tema sin que pudiera hacerle daño. Sin dejar de comprender su preocupación por la posible amenaza a su futuro profesional, negocié con él la mejor forma de exponer la cuestión que había provocado que se le pidiera la dimisión. Juntos dimos con una forma de modificar el lenguaje del relato en que se documentaba el suceso, con lo que se produjo un ligero cambio general de tono. No alteraba los datos ni la importancia de registrar el tema, únicamente la forma en que se exponía. El lenguaje no está exento de valores, claro está, y es posible que la modificación haya tenido otras consecuencias, pero mitigó el posible efecto adverso del informe para el director cuando se hiciera público.

Las cuestiones éticas al diseñar la investigación con estudio de caso

Según un estudio de MORRIS y COHN (1993), muchos conflictos éticos se plantean en la fase de informar, como ocurría en el ejemplo anterior. Pero también aparecen a lo largo de todo el proceso. Tal vez no sea posible prever con exactitud cuáles puedan ser, pero pensar sobre qué problemas éticos se pueden plantear es un buen punto de partida. También puede ocurrir que sea necesario hacerlo para que nuestra propuesta de investigación sea aceptada por una determinada comisión ética. El Memorando 13 apunta las cuestiones sobre las que conviene pensar al diseñar una investigación, cuestiones relacionadas con su tema, metodología, procedimientos, realización e información.

Memorando 13: Cuestiones éticas en el diseño de la investigación	
	Antes de empezar, considera qué cuestiones éticas se pueden plantear en tu caso particular.

☐	Piensa detenidamente, con uno o dos ejemplos, cómo los resolverías.
☐	Sé consciente de la postura ética que vayas a adoptar, y de qué valores defiendes en relación con el tema del caso.
☐	Infórmate sobre cualquier norma legal que exista relativa a tu tema y actúa de acuerdo con ellas.
☐	Reflexiona sobra las implicaciones éticas de la metodología que elijas, por ejemplo: ¿respeta los derechos de los participantes?, ¿mantiene un equilibro entre tal respeto y la responsabilidad de generar conocimientos públicos?, ¿deja espacio para el desarrollo ético de los participantes si éste forma parte de tu objetivo?, ¿atiende a quienes tienen menos voz?, ¿respeta las diferencias culturales, de género y de edad?
☐	Comprueba cualquier posible herramienta metodológica (por ejemplo, los cuestionarios o las entrevistas), para asegurarte de que las preguntas son discretas (lo cual no significa que no den que pensar) y sensibles a la cultura, el género y la edad.
☐	Piensa detenidamente cómo puedes informar con detalle de las experiencias de las personas, y en qué medida les vas a dar derecho a corregir o ampliar sus datos.
☐	Decide la postura que vayas a adoptar sobre el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato, el control de los datos, y el acceso a ellos antes de su publicación. Las decisiones sobre estos temas estarán determinadas en cierta medida por lo que decidas sobre si prefieres guiarte por una tradición ética que defiende leyes y principios universales, por una que sea más relacional y se centre más en la situación específica, o por otra que defienda una determinación democrática de objetivos y una participación también democrática en los procesos y resultados.
☐	Haz una breve lista de procedimientos éticos con la que orientarte en la recogida y difusión de los datos. Indica cómo mantendrás el respeto a las personas sin dejar de poner en conocimiento del público lo que investigues. Incluye una consideración de cuestiones como la no coacción (¿debes hacer explícita tu independencia?), los posibles beneficios para los participantes (¿qué pueden ganar con esta investigación?, ¿qué pueden averiguar?) y el posible daño (¿qué pueden perder?, ¿cuáles pueden ser las consecuencias y para quién?)
☐	Estos procedimientos son importantes si tu propuesta de investigación debe aprobarla alguna comisión ética. No podrás incluir todos los dilemas que se te puedan presentar, pero demostrarás que has pensado en estas cuestiones, y que tienes algunos puntos de referencia para actuar éticamente en el trabajo de campo (PIPER y SIMONS, 2005).

Más allá de las comisiones éticas y los Consejos Inspectores Institucionales

Ocurre a menudo que el punto de partida para el establecimiento de un enfoque ético en la investigación es el paso por una comisión ética o un Consejo Inspector Institucional (CII)*, como se denomina en Estados Unidos. En los últimos años han aumentado estas instituciones guardianas de la investigación social. Son organismos que supervisan las propuestas de investigación antes de que los investigadores entren en el campo, y que suelen exigir una detallada documentación que incluya el consentimiento informado y la metodología. Cuando realicemos una investigación en una institución deberemos seguir estos procedimientos institucionales, pero como *procesos éticos* son limitados por dos razones.

En primer lugar, no son más que previsiones, apuntan lo que debería ocurrir o lo que pretendemos hacer. Quienes dan la autorización a la investigación raramente controlan si se siguen en el campo. *En segundo lugar,* no abordan la naturaleza inherente del propio acto ético, que es relacional y está basado en el campo. No es posible gobernar la conducta ética mediante formas y procedimientos. Aunque los principios y procedimientos sean necesarios para orientar nuestras acciones en el campo, son exactamente esto: una guía para la acción.

Es importante tener presente que en los últimos años algunas comisiones éticas o CII han tendido a salirse de los límites de la que es su legítima función de garantizar que se respeten los derechos de las personas, para pasar a controlar la metodología que autorizan (LINCOLN y TIERNEY, 2004; véase también JANESCIK, 2002; SIMONS, 2006). Una tendencia que se puede traducir directamente en estipular los métodos que han de emplear los investigadores, o se puede traslucir en el amparo a determinadas metodologías a expensas de otras. En este contexto, es posible que tengamos que batallar más para conseguir que se acepte nuestra investigación. Y esto supone la carga mayor aún de tener que justificar minuciosamente la metodología que elijamos, y señalar que puede cambiar en futuros diseños. Si la comisión ética cuestiona excesivamente nuestra

metodología o nos impone otra, conviene que pidamos ayuda a quien nos dirija el estudio o la tesis, para que defienda el sistema que hayamos elegido como el más apropiado para el tema que vayamos a investigar.

Muchas propuestas de investigación incluyen una declaración general con el fin de que la investigación se ajuste a los principios éticos de una determinada asociación profesional, como pueden ser la *British Educational Research Association* (BERA) o la *American Evaluation Association* (AEA). Para ser prácticos, mi sugerencia es ir un poco más allá y explicar en detalle (mediante procedimientos éticos precisos) cómo *actuaremos* en el campo respecto a las personas implicadas en nuestra investigación. Serán aún procedimientos provisionales, pero se acercan un poco más a la acción.

La ética en el campo

Crear confianza y mantenerla

Una vez que estemos en el campo donde vamos a investigar, lo primero que conviene hacer es crear relaciones y establecer condiciones de confianza con las personas que vayamos a estudiar. La confianza mutua es esencial para unas buenas relaciones en el campo, pero no se puede dar por supuesta; se tiene que crear en el proceso de realización de la investigación. Para tal fin se necesitan procedimientos formales, como Nias (1981) dice de forma convincente: "[…] los procedimientos formales y los conocimientos interpersonales que fomentan no son la antítesis de la 'confianza' sino sus condiciones necesarias. Además, actúan los unos sobre los otros. Los procedimientos formales facilitan el crecimiento de la confianza y ayudan a asegurar su supervivencia" (pág. 22).

Después de haber creado la confianza, debemos cultivarla mediante el uso de procedimientos coherentes con ella y el análisis de nuestros juicios éticos en el campo. Se aprende de un caso a otro. Pero cada caso es diferente y puede requerir una respuesta exclusiva. Algunas preguntas que nos pueden ser útiles son las siguientes:

- ¿Las preguntas que hago en las entrevistas muestran sensibilidad y no son demasiado indiscretas?
- Al observar, ¿invado la privacidad de los participantes? ¿O los supongo motivados?
- Al tomar fotografías o filmar, ¿cuento con el consentimiento informado? ¿Cuál será la previsible reacción de los participantes al ver las fotografías o el vídeo?
- ¿He registrado con exactitud las opiniones de los participantes?
- ¿Estoy documentando las historias de los participantes, o no hago sino confirmar mis ideas preconcebidas?
- ¿Atiendo la solicitud de los participantes de mantener la confidencialidad de la información?
- ¿Me han llevado mis tendenciosidades a una selección o interpretación injusta de los datos?
- Al informar de lo investigado, ¿he descrito fielmente a los participantes?

Los principios y procedimientos éticos: Un ejemplo democrático

En mi propia práctica me he guiado por una serie de principios y procedimientos que nacen de una ética democrática asentada en los principios de imparcialidad, justicia y equidad. Lo explicaba en cierta medida en el Capítulo II, al hablar del papel que prefiero adoptar en la investigación con estudio de caso para fomentar la implicación de los participantes y la acción informada para los interesados y los diferentes públicos. Es una postura que complica la cuestión de la propiedad de los datos, y advierte de la necesidad de buscar una relación más equitativa entre el investigador, el investigado y los públicos a los que la investigación pretende informar. MacDonald y Walker (1975) empezaron a ocuparse de este tema hace más de treinta años, en un artículo sobre el concepto de estudio de caso en la investigación educativa, en el que planteaban las siguientes preguntas:

- ¿De quiénes son las necesidades y los intereses que la investigación atiende?
- ¿Quién es el propietario de los datos (el investigador, el sujeto, el patrocinador)?
- ¿Quién tiene acceso a los datos (quién está excluido de ellos o a quién se les niega)?
- ¿Cuál es el estatus de las interpretaciones que el investigador hace de lo que sucede, *en oposición* a la interpretación que hacen otros (quién decide quién dice la verdad)?
- ¿Qué obligaciones tiene el investigador con sus sujetos, sus patrocinadores, sus compañeros de profesión, etc.?
- ¿Para quién es la investigación?, (pág. 6).

En estas preguntas hay implícita una preocupación no solo por respetar a las personas que contribuyen a la investigación, sino también a aquellos que, más allá del caso, tienen "derecho a saber". MacDonald (1976) pasó a formular las implicaciones políticas de esta forma de entender la investigación en su modelo de "evaluación democrática", una expresión que empleó para distinguir esta práctica de los modelos de evaluación autocrática o evaluación burocrática imperantes en aquella época[3].

Lo relevante para lo que tratamos en este capítulo es cómo derivan los principios éticos de la aspiración fundamental del modelo democrático: cómo encontrar en la investigación el debido equilibrio entre el derecho a la privacidad del individuo, y el derecho a saber de las personas. Esta aspiración se traduce en una serie de principios y procedimientos asentados en la igualdad de poderes, para realizar una investigación que:

- dé un mismo trato a las personas y las ideas;
- establezca un flujo de información independiente de los intereses jerárquicos o de poder;
- mantenga que nadie tiene derecho a excluir determinados intereses y valores.

Los auténticos procedimientos democráticos, de los que se pone un ejemplo en el Memorando 14, se centran en la interrelación de los tres conceptos clave del modelo democrático: la *confidencialidad*, la *negociación* y la *accesibilidad.* La confidencialidad ayuda a garantizar la confianza y las condiciones necesarias para reunir datos válidos por la sinceridad de quienes los ofrecen. La negociación es el medio de poner en conocimiento público los datos de modo que no provoquen daños a las personas. La accesibilidad se refiere a la necesidad de comunicarse con públicos ajenos al caso de forma que puedan entender.

Memorando 14: Procedimientos éticos para la investigación con estudio de caso	
☑	Se dejarán claros desde el principio el objetivo del estudio y el públio a quien se prevé transmitir la información.
☐	Se pedirá permiso para acceder a documentos, archivos y correspondencia, que no se copiarán sin autorización explícita.
☐	Se pedirá el consentimiento informado de todas las personas que se entrevisten, también, en el caso de centros educativos, a los alumnos, aunque el centro tenga previsto pedir permiso a los padres.
☐	Las entrevistas se regirán por el principio de confidencialidad.
☐	El uso de los datos se negociará con los interesados ateniéndose a criterios específicos (por ejemplo, su exactitud, imparcialidad y relevancia) y dentro de plazos concretos.
☐	Al concluir la entrevista, se pedirá permiso a la persona para hacer uso de ella y, cuando sea necesario, excluir algo de su contenido.
☐	Los entrevistados tendrán oportunidad de ver cómo se informa de sus comentarios o de las observaciones que les hayan hecho en el contexto del estudio de caso, y de corregir o ampliar, si fuera preciso, los criterios de exactitud, relevancia o imparcialidad.
☐	No se dará publicidad a ningún dato que un participante solicite que se mantenga en secreto.
☐	Las citas directas y los juicios atribuidos requieren, para aparecer en los informes, el permiso explícito de sus autores.

☐	La información no atribuible que se use al resumir los hallazgos de los proyectos o al exponer temas generales sobre el programa no requiere autorización expresa.
☐	Al hablar de personas e instituciones se utilizarán seudónimos; otro personal puede identificarse por su función. Aunque todo esto no garantice el anonimato, reduce la probabilidad de que se puedan identificar las personas e instituciones.
☐	Cuando no sea posible el anonimato (es decir, en el caso de personajes públicos o instituciones concretas), se pedirá autorización para publicar comentarios cuyo autor se pueda identificar.
☐	Cuando surjan problemas, todas las partes deben estar dispuestas a disculparse y negociar la forma de avanzar.

Algunos de estos procedimientos —por ejemplo, la obtención de acceso, el consentimiento informado, el acceso previo a la publicación— son habituales en muchas formas de investigación social, pero en la concepción democrática se da mayor peso a:

- el consentimiento informado permanente: comprobar de forma exhaustiva qué constituye un consentimiento informado válido en el contexto específico y con las personas concretas, y renegociarlo si es necesario;
- implicar a los participantes en la identificación y clarificación de los temas, para que den su opinión sobre la forma en que se exponen, y para que analicen las interpretaciones;
- una negociación pública de los datos con criterios de exactitud, relevancia e imparcialidad, con diversas oportunidades para que los participantes corrijan, eliminen o amplíen la representación que se haga de sus ideas en el caso;
- entablar un "diálogo deliberativo" (House y Howe, 1999) con los interesados sobre el objetivo y el uso de la investigación, para elevar al máximo su utilidad.

Para ejemplos de procedimientos concretos empleados en diferentes proyectos de estudio de caso, véase Simons (1984, 1989).

Las reflexiones sobre los principios y procedimientos

El consentimiento informado

La forma tradicional de obtener el consentimiento informado es pedir que los participantes firmen un impreso antes de ser entrevistados o de tomar parte en la investigación. Es importante seguir este procedimiento cuando sea una comisión ética quien pida el consentimiento informado, pero es insuficiente para una buena práctica democrática, e inadecuado en algunos contextos. En el mejor de los casos, es provisional.

Se plantean aquí cuatro cuestiones. La *primera* es cómo facilitar la máxima información para que los participantes conozcan debidamente lo que se va a hacer con ellos. Algo especialmente difícil en los nuevos diseños, en los que no siempre se tiene conocimiento desde el principio de los temas que se van a estudiar. La *segunda* es la posible necesidad de reconsiderar la idea de consentimiento informado y, si es necesario, garantizarlo de nuevo en relación con temas problemáticos que se puedan plantear en el campo. A veces se llama *consentimiento en proceso* (Ramcharan y Cutcliffe, 2001), *consentimiento rodante* (Simons, 2005) o *consentimiento provisional* (Flewiit, 2005a). La *tercera* es ser conscientes de que hay que obtener el consentimiento informado de todas las personas a las que se piensa entrevistar. No hay que aceptar que el consentimiento informado de algún interesado o responsable de una institución importantes, por ejemplo, valga para todos los participantes de esa institución.

Por último, es importante no presumir que una misma forma de obtener el consentimiento informado es válida para cualquier circunstancia. Debemos decidir en cada caso qué consideramos un consentimiento informado. Por ejemplo, en determinadas culturas indígenas obtenerlo puede significar reunirse con los ancianos y deliberar colectivamente cómo nos vamos a ajustar a los valores de la comunidad en cuestión. En las orientaciones que da el NHRMC (2003), *National Health and Medical Research Council*

(Consejo Nacional de Investigaciones Sanitarias y Médicas), por ejemplo, las normas culturales y los procedimientos éticos específicos se asientan en los valores de reciprocidad, supervivencia y protección, temple e integridad. También puede significar acordar la metodología que se va a utilizar —es posible, por ejemplo, que los cuestionarios no sean adecuados donde la norma sea la tradición oral[4] (Smith, 1997, citado en Mataira, 2003, pág. 6) —, tener que pagar la información que se recibe, y decidir cómo se va a compartir cualquier beneficio que se genere (NHMRC, 2003).

El consentimiento informado de niños y otros grupos vulnerables

En un escenario escolar se presume a menudo que el consentimiento de la escuela (que actúa *loco parentis*[**]) equivale al consentimiento informado de los niños que se vayan a entrevistar u observar. Cuando se trabaja con muestras grandes, es una práctica habitual y no hay duda de que facilita el proceso de investigación. En la de estudios de caso, donde es probable que intervengan menos niños, creo que no basta para hablar de consentimiento informado. Considero que nos debemos proponer tratar a los niños y jóvenes de nuestros casos según los mismos preceptos éticos por los que nos regimos en la investigación con adultos: no hacer daño, respetar a los participantes, no mentir, tratar a las personas con equidad, obtener el consentimiento informado, reconocer el derecho a rectificar o retractarse.

La edad de los niños puede marcar cierta diferencia, pero debemos ser precavidos y no hacer suposiciones sobre la adecuación de una determinada edad. Los niños saben hablar por sí mismos, a veces con toda contundencia. Desde una edad bastante temprana pueden dar un consentimiento informado y mostrar, verbalmente o de otro modo, que retiran su consentimiento. (Para una perspectiva general de las consideraciones éticas y legales en la investigación con niños, véase Alderson y Morrow [2003], y para una explicación sobre la ética en la investigación con niños de pocos años, Flewitt [2005a].)

Lo mismo cabe decir de otros grupos “vulnerables” que quizá puedan controlar menos sus circunstancias, por ejemplo, quienes padecen enfermedades terminales o degenerativas. También hay que pedirles el consentimiento informado, pero teniendo en cuenta que quizá debamos evaluar con un cuidador qué cabe aceptar como tal en cada persona y cada momento. Es posible también que sea necesario analizar de forma permanente a lo largo de toda la investigación (a diario, si hace falta) si el participante sigue dando su consentimiento, basándonos en la minuciosa observación de la capacidad y el bienestar de esa persona, y controlando las condiciones en que se otorga el consentimiento en proceso.

Dar voz y control al participante

Una razón de dar oportunidades a los participantes para que corrijan sus comentarios y los sitúen en el contexto en el que los hacen, es la fuerza de la dinámica social que la entrevista exhaustiva genera. Los entrevistados comentan con frecuencia: “No puedo entender por qué le digo esto”, “No sé por qué le cuento a ese hombre [refiriéndose a un colega] las cosas que le digo”, “Ojalá no lo hubiera dicho”. Dar a los participantes el control sobre qué información que se refiera a ellos se hace pública es un buen procedimiento en este contexto, aunque puede no ser el único para garantizar que no se haga daño a nadie. Tenemos que tomar decisiones aún sobre cómo informar de estos comentarios de forma imparcial.

Ocurre también a veces que las personas dicen cosas que *nosotros* quisiéramos que no hubiesen dicho. ¿Qué hacer, por ejemplo, con los comentarios hirientes que los entrevistados hacen sobre colegas, que afectan a la investigación pero que, si se informa de ellos, se plantearán problemas para todos los interesados? Los entrevistados al reflexionar sobre lo que han dicho, pueden corregir sus opiniones para que no perjudiquen a otras personas ni a ellos mismos, pero si no lo hacen, incluir o no este material dependerá de nuestro juicio profesional.

El dilema aquí es que, si excluimos los datos, contravenimos el principio de que las personas han de poder controlar el uso que se haga de la

información que se refiera a ellas. Se puede pensar también que tal exclusión responde a una actitud paternalista, aunque con ella se proteja a las personas de la aprobación de los demás o de las repercusiones que no hacerla tendría sobre ellas. Si los incluimos, corremos el peligro de herir a algunas personas y desbaratar el estudio. La cuestión no se refiere solo a la persona concreta. Si la publicación de algunos datos refleja erróneamente a una persona, y crea un conflicto indebido en el escenario de la investigación, quizá lo más sensato, tanto para la protección de esa persona como para la continuidad del estudio, sea omitir esos datos.

El control del participante sobre las observaciones

Dar oportunidad a los participantes de que vean cómo son descritos en los informes que sean interpretativos (basados en observaciones, entrevistas y documentos) no es tan sencillo como darles oportunidad de que respondan ante el texto de su entrevista, pero tiene la misma importancia. Somos nosotros quienes hacemos las observaciones, estén o no corroboradas por las entrevistas con la persona. Al redactar la descripción la cubrimos con una capa de significado. Dado el peligro de atribuir a la persona determinadas motivaciones por algo que hayamos observado, y dado el poder del relato en la interpretación, es fundamental ofrecer a las personas la oportunidad de ver cómo se exponen en los informes del estudio de caso las observaciones que se hayan hecho de ellas, y que puedan responder a ellas.

El control del participante en diferentes culturas

El hecho de dar voz y control al participante puede tener diferentes implicaciones en culturas distintas de la nuestra. En el contexto de una investigación sobre una escuela creada por trabajadores negros en Sudáfrica en una época de transición del Apartheid, McKeever (2000) llama la atención dos importantes consideraciones éticas: primera, que la propiedad

de los datos era de interés colectivo, no particular; y segunda, que el público principal de la investigación no era académico, sino la propia comunidad.

Entre los procedimientos que la autora adoptó para respetar estas diferencias estuvieron la clasificación de los documentos como propiedad de la Escuela de los Trabajadores, y elaborar dos textos, uno para la universidad en nombre de ella y otro, conjuntamente con los trabajadores, que se iba a vender y cuyos beneficios serían para éstos. Lo que aquí señala la autora es que los conocimientos producidos con los datos y que eran propiedad de "las personas", y de su historia, y no solo debían ser "accesibles", sino que había que "atribuírselos" y, si se obtenían beneficios de aquel estudio, las personas debían recibir parte de ellos, si no, los derechos exclusivos (véase también NHMRC, 2003).

Son cuestiones que se plantearon en el contexto de una investigación poscolonial, pero realmente tienen una resonancia más amplia para la investigación con estudio de caso que quiera ser participativa, democrática y orientada a la acción. Obtener datos de un colectivo significa reconocer la participación y la voz colectivas, y compartir la propiedad de cualquier producto.

Distinguir entre confidencialidad y anonimato

A menudo se da por supuesto que el anonimato se refiere a la necesidad de proteger la privacidad e identidad de las personas, y garantiza la confidencialidad. Mi opinión es que hay que distinguir entre ambos conceptos y considerarlos por separado. Cuando se publica la investigación, no es lo mismo proteger en cierto grado mediante el anonimato la privacidad de la persona que regirse por la confidencialidad en el proceso de investigación. No se puede equiparar lo uno con lo otro, y desde luego no es ninguna garantía decir que vamos a respetar la confidencialidad de las entrevistas y el anonimato en los informes, como si una se ocupara del otro.

La confidencialidad

Garantizar la confidencialidad es un principio común al iniciar la investigación, para ganarse la confianza de los participantes y animarlos a que hablen abierta y sinceramente. Les asegura que, ante cualquier información que revelen que sea sensible, personal o problemática, y que deseen mantener en la confidencialidad, se respetará su deseo y no se desvelará la procedencia de esa información.

Al mismo tiempo, se entiende que las conclusiones se harán públicas. No tendría sentido que los participantes intervinieran en el estudio esperando que toda la información que fueran a dar se mantuviera en secreto. El principio de la negociación en los procedimientos democráticos es el medio por el que los datos obtenidos de modo confidencial se comprueban con las personas antes de hacerlos públicos. Este análisis puede tener lugar en cualquier momento, pero es particularmente importante en la fase del informe, como señalábamos antes. Los participantes aún pueden pedir que se mantenga la confidencialidad de los datos si creen que la forma en que se presentan les puede perjudicar

Respetar la confidencialidad también significa estar alerta en el proceso a las cuestiones que las personas deseen mantener en privado. Lo pueden decir con estas palabras —“Preferiría que no utilizara estos datos”, “Es algo confidencial”—, o manifestarlo con el lenguaje corporal. Significa no hacer preguntas indiscretas ni enfocar la cámara a cosas que no se hayan autorizado. En el análisis final, significa reconocer que no se hace pública toda la información obtenida en las entrevistas o descubierta sobre la persona del caso.

El anonimato

El uso de seudónimos, cambiar los nombres de la persona o de las instituciones, es un principio habitual en los informes de la investigación para mantener en el anonimato a las personas y ofrecerles cierta protección o privacidad. Es un principio que recientemente ha puesto en entredicho WALFORD (2005), quien sostiene que hay buenas razones para que en los estudios a pequeña escala no se aplique este principio —concretamente, que

no se puede mantener el anonimato: las personas pueden adivinar quiénes son los protagonistas—, y que es útil saber de qué escenario se habla, tanto para que los demás puedan verificar la veracidad de lo que se diga, como para encomiar la vida y el trabajo de las comunidades. También Kushner (2000) cuestiona el principio del anonimato, y dice que no es ético negar la identidad (pág. 65). El anonimato, sostiene, es potencialmente tan perjudicial para las personas como dar sus nombres en nuestros informes. Es una cuestión compleja, que no se reduce a mantener o no el anonimato. Depende de a quién se aplique o no éste, de la manera de informar, y de cómo reciban los informes los lectores.

Razones del anonimato

En la mayoría de estudios de caso que he realizado he mantenido el anonimato de las personas y las instituciones en los informes (a excepción de en uno sobre un programa innovador de un departamento gubernamental en que era imposible hacerlo). Lo he hecho incluso en casos en que el director de un centro educativo decía que le agradaba que se diera el nombre de éste. Y lo he hecho por tres razones.

En primer lugar, al director de una organización le puede ser relativamente cómodo que se dé el nombre de ésta, pero a su personal puede resultarle embarazoso que con ello sea identificado. He visto muchas veces que quienes dicen: “No tenga reparo alguno en utilizar mi nombre”, “Me alegro de que aparezca mi nombre y se me tenga en cuenta”, o bien prevén “buenas noticias”, como la de que sea útil para la gestión de la imagen de la organización, o bien no son plenamente conscientes de las posibles repercusiones que les puedan llegar de lectores que tengan ideas distintas.

En segundo lugar, la identificación puede reprimir a los participantes en sus explicaciones y comentarios. En la situación anterior, en la que el director quería que se diera el nombre de la escuela, los profesores me decían que no habrían hablado tan abiertamente de haberlo sabido. Pero *la tercera razón,* y la más importante, de mantener el anonimato de las

personas en los informes del caso es que no podemos garantizar que quienes lean nuestro estudio reaccionen con sensibilidad e imparcialidad. Es algo que, como investigadores, no podemos controlar, especialmente en contextos muy politizados. Sin embargo, si nos ajustamos sistemáticamente a procedimientos éticos, controlamos nuestros juicios y acciones y, cuando surjan problemas, dialogamos con los implicados en el caso para buscar soluciones de forma conjunta, podemos al menos garantizar a quienes intervienen en el caso que les hemos tratado de manera justa e imparcial.

Por todas estas razones, creo que es útil guardar el anonimato de los participantes incluso cuando, individual o colectivamente, hayan estado de acuerdo en cómo se les ha representado en el estudio de caso. Cuando llegue el momento de la publicación del estudio, les servirá para protegerse de cualquier juicio injusto o injustificable proveniente de partes inesperadas, e incluso de públicos que se hayan previsto y acordado. También puede ser un protector contra posibles acciones legales. En un artículo de KUSHNER publicado en SIMONS y USHER (2000), respetamos y estuvimos de acuerdo con el autor en acatar la voluntad de las personas descritas que deseaban que se las nombrara, que se diera y encomiara su identidad. Sin embargo, el editor, por miedo a posibles litigios, nos pidió que cambiáramos los nombres o retiráramos el artículo.

Visto a posteriori, no estoy segura, ni mucho menos, de la necesidad de que el autor y yo cambiáramos los nombres (y si se me planteara el mismo problema de nuevo, me lo pensaría dos veces). Supuso ceder ante posibles problemas legales y actuar en contra de lo que deseaban las personas. Retirar el artículo hubiera significado que no se habrían contado las historias de éstas, pero, vista ahora, no estoy segura de que fuera justificada la decisión que tomamos. Aún me siento incómoda. ¿A qué intereses sirvió aquella decisión? El tema es delicado, y en aquel particular contexto resultó penoso. Las personas implicadas se estaban muriendo y habían permitido, y sin duda deseaban, que se escucharan sus palabras. El anonimato no siempre es la mejor medida moral. Si hubiéramos dispuesto del acuerdo escrito de las personas implicadas y el de sus familiares de dar su identidad y encomiar sus palabras póstumamente, no sé si el imperativo del editor

hubiera sido tan categórico, y me pregunto si hubiéramos podido negociar mantener sus nombres.

Cuando en los informes de los estudios de caso aparecen niños, también suelo guardar el anonimato, por razones similares a las expuestas (con la excepción del ejemplo que acabo de citar). Los niños pueden tener menos posibilidades de defender su privacidad o de manifestar su acuerdo con la información que sobre ellos se publique. Es el caso, en especial, de los niños más pequeños, digamos que de entre 3 y 5 años, cuando se utiliza el vídeo, y cuando, como en un estudio de WATERS (2004), intervienen niños pequeños con trastornos emocionales. En circunstancias de este tipo, muchas veces no es posible el anonimato, y hay que obtener el permiso de los padres.

Razones del no anonimato

En general defiendo el anonimato, pero la investigación se produce a veces en contextos (además del caso de personas que infringen la ley) en que el anonimato no es el mejor procedimiento que se puede adoptar. *En primer lugar* están las organizaciones o programas que son exclusivos. Referirse a las personas por su cargo o función es un recurso habitual en estos contextos, para preservar así el anonimato de las personas. Sin embargo, con esto no se protegen en absoluto las identidades; personas mayores de la organización pueden reconocer, aun así, a las personas.

En segundo lugar está el caso de personas conocidas o personajes públicos, cuyo anonimato es difícil guardar o no conviene guardarlo por la responsabilidad pública que conlleva su estatus. En estos contextos, aunque todo esté a favor del público, sigue siendo importante mantener la confianza y, para ello, negociar qué datos referentes a esas personas forman parte del estudio de caso, y compartir con ellas en lo posible el informe final sobre éste antes de su difusión, aunque tal medida se puede considerar como un acceso privilegiado a menos que el mismo procedimiento se extienda a todos los participantes en el estudio.

Cuando el anonimato sea imposible, por ejemplo, en un estudio de caso sobre una determinada política del gobierno, y no se pueda alcanzar un acuerdo sobre el informe final de la investigación, quizá queramos incorporar un procedimiento con el que "los participantes tengan derecho a señalar los puntos en que discrepan o responder brevemente por escrito". Lo he hecho en más de una ocasión. En el caso reseñado en el capítulo anterior, en que la negociación sobre la insistencia en que eliminara e incluso cambiara datos en el informe final llegó a un punto muerto, no se aceptó nuestra oferta, posiblemente porque los responsables de la institución en cuestión podrían haber pensado que el hecho de no lograr su propósito diera una mala imagen de ella. En otro caso, los gestores escribieron una explicación de dos páginas en la que señalaban los puntos en que no estaban de acuerdo, y se incluyó en el informe final del caso.

En tercer lugar está la situación, por ejemplo, de una investigación participativa en la que queremos reconocer la aportación de las personas que han sido participantes clave, cuando no coautores. *Y en cuarto lugar* están los casos en que aspiramos a una práctica ética y una relación de investigación abierta con los participantes, y donde progresivamente se esclarecen los datos y se negocian los juicios e informes profesionales. En estos dos últimos contextos, guardar el anonimato sobre las personas, después de haber trabajado con ellas de forma transparente y colaborativa a lo largo de la investigación, puede parecer la antítesis del mismísimo proyecto que intentamos introducir en ésta.

Equilibrar los principios: Aceptar disculparse y negociar

Dado que no es posible prever todas las situaciones difíciles que pueden aparecer en una investigación con estudio de caso, una buena política es incluir un procedimiento que nos permita restablecer las "buenas" relaciones de campo en caso de que se produzca algo inesperado. Si surge un problema debido a un error nuestro (y aunque no lo sea), la franqueza, el simple hecho de disculparnos, nos permite invariablemente recuperar lo que

podamos haber perdido. Si el tema es de más difícil tratamiento e implica a varias personas, conviene que lo afrontemos abiertamente con uno de los participantes o interesados clave, y que lo invitemos a que nos ayude a resolverlo: "¿Qué *podemos* hacer?" Para reconocer este punto, en el Memorando 14 incluía el último procedimiento sobre la renegociación: "Cuando surjan problemas, todas las partes deben estar dispuestas a disculparse y negociar la forma de avanzar". El que sigue es un ejemplo práctico de este tipo de renegociación.

Ejemplo: Renegociación del procedimiento – Recuperar lo perdido

En un estudio de caso de evaluación externa que estaba dirigiendo, sobre un nuevo currículum de formación profesional en una autoridad educativa local, hubo que renegociar. En un informe provisional sobre el proyecto, mi coinvestigador incluyó un diálogo entre un director del proyecto y una persona que lo desarrollaba, en el que esta última decía cosas muy comprometedoras sobre el primero. Parecía importante que el tema se registrara, pues representaba una posible fisura entre esas dos personas clave del caso, una división que previsiblemente afectaría al desarrollo del nuevo currículum. Ambas personas habían dado el visto bueno a la publicación de sus comentarios y del diálogo. Sin embargo, cuando otros profesores del equipo del proyecto lo leyeron, el director pensó preocupado en cómo se le percibía y quiso rectificar. Pidió consejo al Director General de Educación (DGE), inquieto, decía, ante el impacto que aquel diálogo pudiera tener en el conjunto del proyecto. El DGE me llamó por teléfono para hablar del tema. Me disculpé, y quedamos en vernos para pensar cómo mitigar el daño.

Aunque al DGE le disgustaba que el informe hubiera suscitado un tema que le era difícil de solucionar internamente, siguiendo el espíritu del último procedimiento del Memorando 14 acordamos él y yo el modo de asegurar que el proyecto siguiera con una renovada buena voluntad en ambas partes. Los factores que ayudaron a solucionar el conflicto fueron

que el DGE comprendiera la razón de que se incluyera el diálogo —mejorar el proyecto— y que se diera cuenta de que se podía producir fácilmente un conflicto entre los protagonistas. Se trataba de cierta incompatibilidad de estilos. El DGE propuso a continuación que organizáramos una reunión pública de todos los implicados: profesores, directores de centros (había seis), los dos protagonistas y el equipo de evaluación. El DGE, que presidió la reunión, reconoció la importancia de lo que se había averiguado con el informe, en particular gracias al diálogo que planteó temas fundamentales para que se pudiera avanzar. Luego convenció al grupo para que trataran los temas, y con ello dio difusión al problema que el diálogo había expuesto. Acepté no hacer público el informe provisional, solo el definitivo.

Menciono este incidente por tres razones. *Primera,* para destacar la importancia de disponer de un procedimiento con el que, ante la aparición de hechos inesperados que tengan repercusiones imprevistas, se pueda renegociar. *Segunda,* para subrayar la trascendencia del diálogo y las buenas relaciones en la interpretación y gestión de los principios sobre procedimientos prácticos. En este caso, tanto las relaciones como los procedimientos facilitaron la resolución del incidente. *Tercera,* para ilustrar lo que decía al principio de este capítulo: tomar decisiones éticas requiere no solo negociar y dialogar, sino también en una determinada situación equilibrar los conflictos entre principios, o “compensar los unos con los otros” (House, 1993, pág. 168).

En este ejemplo, los principios en conflicto eran el de la protección de la privacidad de una persona (el director del proyecto) y el de la responsabilidad de informar públicamente de una situación que, si no se manejaba bien, podía abocar a un posible fracaso del proyecto. La compensación fue retener el informe provisional dentro de la autoridad local. Había cumplido su propósito de informar en la toma de decisiones en el momento que fue necesario. La cuestión se resolvió internamente. No publicar el informe provisional supuso suspender el principio de acceso

público que había negociado al principio de la investigación, pero era una suspensión que estaba dispuesta a aceptar en aquellas circunstancias específicas para garantizar que el proyecto siguiera adelante.

La integridad compleja

El principio por el que se rigió el escenario anterior fue útil para resolver la disputa, pero no fue el único factor, ni siquiera el más importante. Fue el complejo conjunto de negociaciones, reflexiones y juicios que tuvieron lugar entre las personas en relación con esa controversia el que propició el satisfactorio resultado acordado. Es algo similar a la idea de "integridad compleja" de GLEN (2000).

En el contexto de la investigaciónacción por parte del profesional en el ámbito de la atención sanitaria, GLEN hace una distinción entre la integridad simple, esa innegable creencia en los principios que nos dicen que estamos en lo cierto y su aceptación, y la integridad compleja, que reconoce la necesidad de tener en cuenta la naturaleza multifacética y generadora de conflictos de muchas experiencias. En esencia, la tesis de GLEN es que la adecuada formulación de la integridad como concepto ético no puede derivar de la teoría ética sola, sino que hay que integrarla pragmáticamente en el discurso de la práctica reflexiva del investigador.

Más allá de que nos debamos guiar por nuestros propios principios y valores, y por aquellos que delimitan nuestra práctica profesional moral, la integridad compleja, según GLEN (2000), significa reconocer y equilibrar mutuamente los principios mediante la reflexión y el diálogo en situaciones morales concretas (pág. 15). Una idea que recuerda la toma de decisiones ética de HOUSE (1993) con la que empezábamos este capítulo, y nos advierte de su punto esencial: la naturaleza relacional y situada de la ética. Solo en las relaciones en el campo y mediante ellas, apoyadas por procedimientos y negociaciones sobre lo que sea justo, relevante y equitativo en el particular contexto sociopolítico, podemos *saber* si hemos actuado éticamente con aquellos que forman parte de nuestro caso.

Lecturas recomendadas

ALDERSON, P. y MORROW, V. (2003), *Ethics, Social Research and Consulting with Young People,* Londres, Bernardo's

Una exhaustiva reflexión sobre la ética de la investigación con niños, con una serie de preguntas y dilemas relativos a la ética tradicional, la legislación y la práctica ética.

BURGESS, R. G. (Ed.) (1989), *The Ethics of Educational Research,* Lewes, The Falmer Press.

Analiza las dimensiones éticas de diferentes formas de investigación educativa, entre ellas, el estudio de caso, la investigación en la acción y la investigación cualitativa, y en diferentes contextos. Algunos capítulos esbozan principios y procedimientos específicos para orientarse en la toma de decisiones éticas.

LEETREWEEK, G. y LINGKOLE, S. (Eds.) (2000), *Danger in the Field: Risks and Ethics in Social Research,* Londres, Routledge.

Con ejemplos de casos, se centra en cómo afrontan el peligro los investigadores en el campo. Solo un apartado se refiere al auténtico peligro ético (los otros son el físico, el emocional y el profesional). Un libro importante porque señala la necesidad de considerar la ética del investigador y también la del participante.

OLIVER, P. (2003), *The Student's Guide to Research Ethics,* Maidenhead, Open University Press.

Analiza los problemas éticos con que se puede encontrar el estudiante de investigación en cada fase del proceso de investigación, desde su diseño hasta su publicación y difusión. Los dilemas éticos y los diálogos facilitan la reflexión sobre las posturas éticas teóricas que se exponen.

SIMONS, H. (2006), "Ethics and evaluation", en I. F. SHAW, J. C. GREENE y M. M. MARK (Eds.), *The International Handbook of Evaluation,* págs. 243265, Londres, Sage.

Extenso repaso de las cuestiones éticas que plantea la evaluación, entre ellas, las diferencias entre normas, principios, orientaciones y teorías éticos; la ética situada y la ética democrática; la reinterpretación de los procedimientos del consentimiento informado, el anonimato y la confidencialidad, las revisiones por parte de las instituciones y las comisiones éticas.

SIMONS, H. y USHER, R. (Eds.) (2000), *Situated Ethics in Educational Research,* Londres, Routledge/Falmer.

Expone los argumentos a favor de la ética como una práctica situada en diferentes tradiciones y contextos de investigación: feministas, postmodernos, evaluativos, participativos o basados en la imagen. Todos los capítulos parten de un caso, y analizan las particulares cuestiones éticas planteadas en escenarios sociopolíticos singulares, entre ellos los de la raza, el poscolonialismo y los servicios de salud.

CARTA A MITAD DE CAMINO

Cuando llevaba la redacción del libro más o menos por la mitad, envié los primeros capítulos a Laura y me interesé por cómo le iba con su

investigación. Ésta es su carta:

Querida Helen

Gracias por interesarte por mi investigación. Creo que voy por buen camino. Parece que he conseguido negociar con éxito mi forma de enfocar el estudio y que he establecido unas buenas relaciones de campo. No han surgido problemas graves…¡aún!, pero ya sé, por las historias que nos contabas de tu experiencia en el trabajo de campo, que debo estar siempre vigilante. Reflexioné desde el principio sobre los que son mis valores respecto al tema del estudio. Sigo un diario de la investigación en el que anoto los incidentes de importancia y mis sentimientos sobre las personas y los temas. Tengo siempre presente el hecho de que soy una parte inevitable de la recogida e interpretación de los datos, por lo que todo lo documento con el mayor detalle posible, para analizar de qué modo afecto a los datos y cómo me afectan ellos.

Lo que ahora me preocupa, o mejor, lo que le preocupa al director de mi tesis, es cómo voy a poner en orden todos los datos e interpretarlos. Prácticamente he terminado su recogida, y pronto llegaré a un punto de saturación. Hay tres cuestiones sobre las que agradecería cualquier ayuda que quienquiera me prestara en esta fase: cómo analizar y/o interpretar; en qué teorías o marco teórico basarme al explicar los datos; y con qué grado de flexibilidad cuento para informar sobre lo que haya descubierto.

En lo que respecta al análisis cualitativo de los datos, las pequeñas dudas que tengo sobre el primer tema nacen de mis lecturas y de los muchos procedimientos que se apuntan en múltiples textos, por ejemplo en Miles y Huberman (1994), para el análisis de los datos cualitativos. Me preocupa la coherencia de este enfoque. Me da miedo que se pierda o mengüe lo que voy descubriendo de forma intuitiva. Otros autores

señalan que, en la investigación cualitativa, la interpretación es el principal proceso de "dar sentido" ¿Cuál es la diferencia? Y si la hay, ¿cómo justifico que prefiera la interpretación al análisis?

La segunda cuestión son los marcos teóricos. Mucho de lo que he leído habla de analizar en un marco teórico, y mi director no deja de preguntarme cuál es el que yo voy a utilizar. Comprendo que trabajar en un marco teórico existente puede dar cierta seguridad, sea yo quien lo genere o proceda de otros, pero me parece algo mecánico. No quiero adelantarme a las ideas que surjan de mi profunda inmersión en los datos. Me preocupa la posibilidad de que si utilizo un marco preexistente vea en los datos únicamente lo que encaje en las categorías establecidas en ese marco, y no sepa ver lo que no lo haga.

Además está el tema de la teoría fundamentada. Muchos textos abogan por el uso de la teoría fundamentada como la mejor manera de generar teoría en la investigación cualitativa, y presumo que en ésta se incluye el estudio de caso. Y también esto me parece (y tal vez se deba simplemente a cómo interpreto lo que leo) un enfoque quizá demasiado racional. Quisiera interpretar y teorizar desde una posición más intuitiva. ¿Hago bien? ¿O así no conseguiré doctorarme? ¿O me pondrán muy difícil la defensa de la tesis?

El tercer tema es el grado de flexibilidad que pueda tener en la forma de presentar el estudio de caso. ¿Tengo que aportar formalmente todas las pruebas, para luego explicarlas? ¿O puedo hacer un informe interpretativo, empezando, por ejemplo, con una historia de alguno de los actores principales, un incidente fundamental que se produjera en el escenario, o un poema que resuma la esencia del caso? La formas poética y narrativa son algunas de las que ya he ensayado para exponer mi experiencia de la investigación. En algunos casos también he hecho collages para dar sentido a cuestiones aparentemente dispares. ¿Está

bien utilizar estas formas de exposición? ¿Y está permitido incluir en la tesis, suponiendo que se hayan seguido los adecuados procedimientos éticos, datos grabados o filmados (un CD o un DVD)?

Te agradecería de verdad cualquier ayuda que me pudieras ofrecer sobre estas cuestiones.

Muchísimas gracias

Laura.

En respuesta a su carta, le recordé a Laura los temas de los próximos tres capítulos, que se ocupan del análisis y la interpretación, con ejemplos prácticos de la práctica y diferentes maneras de informar del estudio de caso, y le señalé que también tendría en cuenta las cuestiones que ella me planteaba.

1 Para una exposición general sobre la ética en la investigación cualitativa, véase CHRISTIANS (2003) y PUNCH (1994); en la investigación cuantitativa, JONES (2000) y SAMMONS (1989); y en la investigación evaluativa, SIMONS (2006).

2 Véase SIMONS, H. (19781979), "Mother Tongue and Culture, First External Evaluation Report—EEC Sponsored Pilot Project", Cambrideg y Londres, patrocinado por el *University of London Institute of Education* y las bibliotecas de depósito legal del Reino Unido.

* En inglés *Institutional Review Board* (IRB). *(N. del E.)*

3 En las caracterizaciones iniciales de estas formas diferentes de evaluación, el autor señalaba que se trataba de tipos ideales. En la práctica, en los contextos sociopolíticos en que llevamos a cabo la investigación con estudio de caso, puede haber elementos de más de un tipo. Para más detalles sobre la idea de modelo democrático, véase MACDONALD (1976), y sobre la aplicación del modelo, SIMONS (1987).

4 Así se deduce de la Kaupapa Maori (conceptualización de los conocimientos maoríes desarrollado a través de la tradición oral) (que SMITH [1997] recomienda y MATAIRA [2003] cita), cuyo segundo precepto es la *Kanohi kitea* ("la cara que se ve", la exigencia de mostrarse "cara a cara").

** Locución latina utilizada en Derecho, significa "En el lugar de los padres", y se refiere a la toma de algunas responsabilidades legales paternas por una persona u organización, en este caso la escuela. *(N. del E.)*

PARTE III
La interpretación

CAPÍTULO VII

Empezar por el principio: El análisis y la interpretación

El análisis y la interpretación quizá sean los dos aspectos de la investigación con estudio de caso de los que menos se escribe. Y posiblemente se deba a tres razones. El estudio de caso cualitativo, y en particular algunas de sus formas, dependen en gran medida de las destrezas interpretativas. Unas destrezas que a menudo son personales e intuitivas, reflejan diferentes experiencias y difieren mucho entre un investigador y otro. En segundo lugar, no es fácil establecer unas orientaciones para el análisis que sean adecuadas y se puedan seguir en todas las situaciones. Y en tercer lugar, ha llevado cierto tiempo formular sistemas de analizar los datos que no sean simplemente un intento de aplicar herramientas analíticas, claramente más apropiadas para investigaciones distintas de la de estudios de caso.

El análisis

En este capítulo, cuando hablo de análisis me refiero a aquellos procedimientos —como la codificación, la clasificación, el mapeo conceptual, la generación de temas— que nos permiten organizar los datos y entenderlos para producir conclusiones y una comprensión (o una teoría) general del caso. Suele ser un proceso inductivo formal de descomponer los datos en segmentos o conjuntos de datos que después se puedan clasificar, ordenar y examinar para encontrar conexiones, patrones y proposiciones que puedan explicar el caso.

La interpretación

Un proceso en el que se puede tener en cuenta lo descubierto con el análisis formal, pero donde el énfasis se pone en mantener la naturaleza holística de los datos a través de procesos intuitivos y hermenéuticosi[1], más que en los análisis deductivos o inductivos. Esas ideas o percepciones las pueden evocar metáforas, imágenes, el pensamiento reflexivo, el examen de incidentes y observaciones, la investigación de interpretaciones alternativas, los puntos de vista de la percepción, la consideración a través de distintas lentes, o el pensamiento lateral.

La interpretación es un proceso cognitivo e intuitivo altamente especializado, y suele requerir una completa inmersión en los datos, la relectura de transcripciones, notas de campo, observaciones y otras formas de datos en el conjunto de éstos, como poemas, viñetas, cameos o relatos. Está abierta a los diferentes sentidos de la comprensión, como el baile con los datos (Cancienne y Snowber, 2003), las imágenes visuales, el dibujo o la pintura (Spouse, 2000), la forma poética (Richardson, 1997; Sparkes y Douglas, 2007) y la escritura y reescritura de relatos. Puede incluir contradicciones, significados ambivalentes y paradojas.

Para muchos autores que se ocupan de las ciencias sociales, la interpretación es el proceso fundamental para entender lo que se haya descubierto. DENZIN (1994) lo llama “el arte de la interpretación” (pág. 500).WOLCOTT (1994) habla de transformar los datos cualitativos. En ambos casos se llama la atención sobre las habilidades creativas y personales que se necesitan para comprender de esta forma. No existen normas ni procedimientos que seguir.Cada investigador ha de encontrar su particular manera de interpretar los datos, aunque sea con el uso de estrategias bien conocidas.

Aunque es posible hacer esta distinción entre análisis e interpretación, también es importante decir que no son procesos singulares o independientes. Ambos pueden estar presentes en grados distintos en diferentes fases; son interactivos e iterativos durante toda la investigación y en nuestras reflexiones. Cuando nos empleamos en la clasificación formal de los datos, pueden aparecer destellos de percepciones, imágenes o metáforas. Relacionar los temas identificados mediante un proceso analítico específico puede conducir a

una determinada interpretación, para luego reiniciar el proceso. Es un proceso de avance y retroceso entre los datos, los conocimientos que adquirimos, las preguntas que vamos ajustando, y la próxima visita al campo, el siguiente conjunto de observaciones o las entrevistas que vayamos a realizar a continuación.

Los datos no hablan por sí mismos

Antes de empezar conviene hacer una advertencia. En las ciencias sociales, dice Denzin (1994), "solo hay interpretación. Nada habla por sí mismo" (pág. 500). Walker (1980) dice algo similar cuando señala que los biólogos experimentales interpretan las pruebas: "('No cuentan historia alguna. El investigador, sí')... Entender es en esencia seleccionar significados" (pág. 234). En el momento que empecemos a reunir datos, nos daremos cuenta de que, con lo que decidimos observar, preguntar o registrar, hemos comenzado a seleccionar significados.

Cuando nos ponemos a organizar los datos, identificamos en ellos categorías o ideas, buscamos temas y patrones, decidimos qué datos incluir como pruebas de la historia que se está desarrollando. Somos claramente nosotros quienes damos sentido. Wolcott (1994) hace una aguda observación sobre este punto cuando señala que "los datos que no 'hablan' a la persona que los reunió e informó de ellos es probable que tampoco entablen conversación con los posteriores lectores" (págs. 1314).

La simple presentación de citas de las entrevistas o de observaciones, sin ninguna estructura temática, análisis ni interpretación, es improbable que exprese el significado del caso. Incluso en un estudio de caso cuyo objetivo sea exponer la verosimilitud del escenario, o involucrar al lector indirectamente en la experiencia de los participantes, mediante el uso de fragmentos de entrevistas y de observaciones, tenemos que seleccionar los datos que acaben por contar una historia.

Empezar pronto el análisis y la interpretación

La forma en que enfoquemos el análisis y la interpretación —los procesos y criterios que escojamos para garantizar la calidad de nuestra interpretación— dependerá en parte de la perspectiva general que demos a nuestra investigación, de si le damos, por ejemplo, una orientación positivista, realista, constructivista o postmoderna. Por esta razón señalaba en el Capítulo Primero que pensemos desde el principio qué tipo de estudio de caso queremos realizar y con qué fin, y en el Capítulo III exponía un diseño concreto de caso que ilustra cómo la investigadora, Sue, decidía determinados métodos en relación con la perspectiva general de la investigación que realizaba.

Empezar por el principio

En la mayoría de los textos sobre investigación cualitativa se dice que hay que empezar por el principio. Desde el momento en que seleccionamos las preguntas de investigación y diseñamos nuestro estudio, estamos prefigurando temas que vamos a analizar o marcos en los que lo vamos a hacer. Una vez en el campo, después de haber entrevistado y observado, habremos tomado notas de campo y escrito memorandos que resuman lo que hayamos visto, oído o experimentado. Quizá hayamos hecho lo que Lou Smith denomina “apartes interpretativos” en nuestras notas de campo, que indican aquello que nos ha parecido interesante, lo que nos haya sorprendido por su importancia, rareza o extrañeza, y cómo los diferentes fragmentos de información se relacionan mutuamente. Quizá hayamos tomado la transcripción de una entrevista y hayamos empezado a buscarle el significado mediante la identificación de las categorías o los temas clave. También es posible que hayamos hecho interpretaciones más directas en viñetas, cameos, incidentes críticos y relatos breves. Son los inicios del análisis y la interpretación de los datos.

Al ir de entrevista en entrevista y observar más situaciones en el campo, es posible que cambiemos las preguntas, decidamos que hay más temas que investigar, y perfeccionemos los “apartes interpretativos”. Puede ocurrir que, en un momento determinado, estas primeras interpretaciones se formalicen un poco más y se conviertan en lo que Cronbach llama “hipótesis de trabajo”, es decir, el enunciado de una conclusión general, normalmente en forma proposicional, que es provisional y que, a medida que avance el estudio, se

puede confirmar o desmentir. Estas hipótesis de trabajo son sencillamente esto, un trabajo en marcha. Nos advierten de lo que parece que vale la pena considerar en un determinado momento, pero es posible que no sobrevivan todo el viaje. Mientras continúa la recogida de datos pueden cobrar mayor relevancia o ser reemplazadas por otras que reflejen la evolución de nuestra interpretación de los datos. Un proceso que impulsa el avance del análisis y la interpretación.

En la investigación hay también una fase, cuando ya hemos obtenido una buena cantidad de los datos, si no todos, en la que queremos recoger, en la que el análisis y la interpretación se van haciendo más intensivos a medida que llegamos a entender el conjunto. En lo que resta de este capítulo, me concentro en esta fase, aunque muchas de las estrategias y procesos serán también relevantes en cómo interpretamos todo el caso.

Estrategias para entender los datos

Cualesquiera que sean las estrategias que empleemos o los procesos que sigamos para comprender los datos, siempre implican separar, perfeccionar, reenfocar, interpretar, hacer indicaciones analíticas y buscar asuntos en los datos. Algunos de esos procesos o estrategias, como la codificación, la clasificación, el análisis temático y el mapeo cognitivo, están más relacionados con el análisis inductivo. Otros, como la reconstrucción poética y el relato, dependen más de la interpretación directa, el análisis hermenéutico y el procesado intuitivo.

No voy a señalar todas las formas posibles de analizar e interpretar. En los últimos veinticinco años, se han publicado muchos libros excelentes sobre el tema del análisis cualitativo, de los que incluyo algunos en las Lecturas Recomendadas. Tampoco hablaré de métodos concretos, como el análisis documental, el análisis del discurso o el análisis informatizado de los datos cualitativos, cuyo avance se aceleró significativamente a partir de mediados de los pasados años ochenta (KELLE, 2004; SEALE, 2000; WEITZMAN, 2003)[2]. Voy a centrarme en los procesos que se pueden utilizar en toda una diversidad de aplicaciones y escenarios del estudio de caso, sean cuales sean los métodos específicos que se empleen.

Consideraciones necesarias

Reducir los datos

El texto clásico y tal vez el más citado, si no el más utilizado, sobre el análisis cualitativo de los datos en estos últimos veinticinco años ha sido *Qualitative Data Analysis,* de Miles y Huberman (1994). Estos autores hacen un enfoque sistemático del análisis de datos, que se centra en tres procesos interrelacionados a los que denominan *reducción de los datos*, *exposición de los datos* y las *conclusiones de los datos y su verificación* (págs. 1012).

La *reducción de los datos* es el proceso de seleccionar, delimitar y apartar los datos clave obtenidos en las entrevistas, las observaciones y las notas de campo. Se guía por la elección de las preguntas, los métodos y los marcos conceptuales y, una vez recogidos los datos, a través de la codificación, la redacción de memorandos, los resúmenes, y la organización de los datos en categorías, grupos y temas. Una vez así reducidos, los datos se exponen en un diagrama o de forma visual —la *exposición de los datos*—, por ejemplo, en una matriz, una tabla o una red, de manera que se pueda "ver" lo que ocurra en los datos y qué acción conviene emprender para avanzar en el análisis. La *conclusión de los datos y su verificación* es el proceso por el que se van confirmando y verificando los patrones, proposiciones y explicaciones que aparezcan.

Miles y Huberman (1994) sugieren una diversidad de tácticas para generar significado, entre ellas las de establecer contrastes y hacer comparaciones, señalar patrones y temas, agrupar, idear metáforas, elaborar una cadena lógica de pruebas, hacer relaciones conceptuales/teóricas (págs. 245262). También proponen una lista de recursos para verificar las conclusiones, como la triangulación, analizar los significados otorgados por los ajenos al caso, buscar pruebas negativas, examinar explicaciones opuestas, considerar las sorpresas y retroalimentarse de los informantes (págs. 262277).

Estos tres procesos se podrían interpretar como fases analíticas lineales, pero sería un error. Miles y Huberman se refieren a ellos como flujos o encadenamientos, para destacar que están entretejidos y avanzan a la vez a lo largo de toda la investigación: "Los tres tipos de actividad de análisis y la

propia actividad de recogida de datos forman un proceso cíclico interactivo" (pág. 12). En ese enfoque, el énfasis se pone en la generación de categorías y conceptos analíticos para describir y explicar los datos, algo, sin embargo, que se puede hacer de forma deductiva o inductiva (pág. 65).

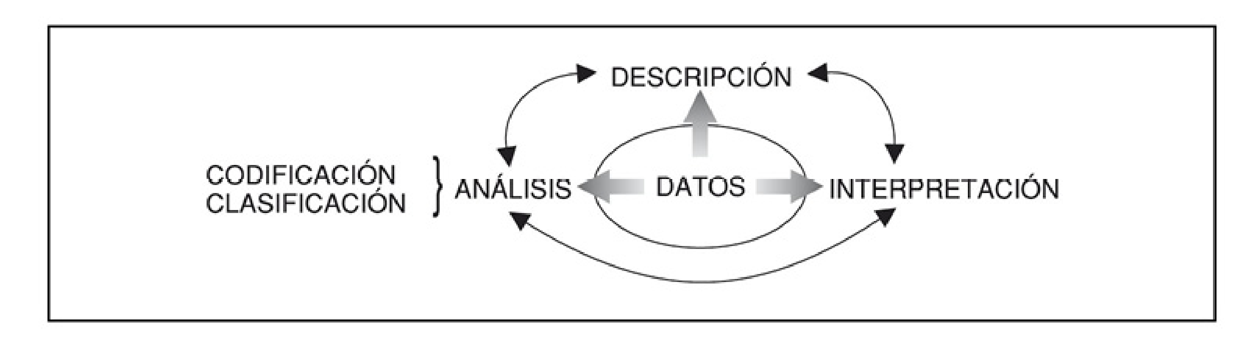
Este sistema de análisis de los datos es ordenado, secuencial y fácil de seguir. Puede parecer también que es, en su totalidad, manifiestamente racional y bastante agotador. Sin embargo, no es necesario seguirlo minuciosamente en todos sus aspectos. Podemos elegir aquellas tácticas y estrategias que mejor nos convengan para entender bien nuestros datos.

Transformar los datos

Un sistema bastante distinto de interpretar los datos es el que propone Wolcott (1994) en *Transforming Qualitative Data*. La reducción de los datos de una gran cantidad de transcripciones, notas de campo y observaciones sigue formando parte de lo que este sistema requiere. Sin embargo, "transformar" tiene un timbre cualitativo distinto del de "reducir" los datos. En mi opinión, es más abierto y comunicativo. Decimos que una determinada experiencia nos ha transformado la vida, o que ciertos acontecimientos pueden cambiarnos la forma de pensar o actuar. La idea de "transformar" evoca también la sensación de movimiento: el análisis y la interpretación de los datos puede avanzar, cambiar o pasar a una dimensión distinta. Es, de hecho, lo que hace que me sienta cómoda en el "baile con los datos" en sentido metafórico y físico.

Wolcott (1994) distingue tres formas de organizar e interpretar los datos cualitativos —la descripción, el análisis y la interpretación— para destacar las muchísimas maneras distintas posibles de transformar los datos y de abordar las diferentes cuestiones. La *descripción* trata la cuestión —lo que esté ocurriendo— sin alejarse de los datos tal como se registraron originalmente. El *análisis* examina la cuestión de cómo funcionan las cosas o por qué no funcionan, trascendiendo de lo puramente descriptivo para identificar de forma sistemática los factores, las relaciones, los temas y los patrones clave de los datos. La *interpretación* se centra en la principal pregunta que genera significado: "¿Qué hay que hacer con todo esto?" El objetivo aquí es ir más allá de "lo que se puede explicar con el grado de certeza normalmente

asociado con el análisis" (pág. 11), para llegar a comprender lo que "trasciende de los datos factuales y los análisis escrupulosos, y empezar a investigar qué deba hacerse con ellos" (pág. 36).



Formas de organizar e interpretar los datos cualitativos según WOLCOTT. *(N. del E.)*

Estas tres categorías, observa WOLCOTT, no son diferenciadas ni mutualmente excluyentes (pág. 11). Tampoco son necesariamente secuenciales ni se tienen que aplicar a todos los casos. Son formas diferentes de organizar y presentar los datos. Aunque pueda tener sentido pasar de la descripción al análisis, también es posible hacerlo de la descripción a la interpretación. O puede ocurrir que nuestro caso requiera una mezcla de estos enfoques o el énfasis en uno u otro.

Procesos que hay que investigar

La codificación y la clasificación

La codificación y la clasificación son dos procesos que se siguen habitualmente en el análisis cuando se empieza a dar sentido a los casos. La codificación descompone éstos en segmentos, y asigna un nombre a cada uno de ellos. Los códigos pueden ser descriptivos o más analíticos o explicativos, según trabajemos en un marco teórico preexistente o desde la perspectiva de la teoría fundamentada. Los códigos se comparan con otros segmentos de los datos y, si es necesario, se pulen y se les cambia el nombre para que reflejen una "lectura" más exacta del código inicial. Después podemos utilizar los

códigos más frecuentes o importantes para separar grandes cantidades de datos y al final clasificarlos en un grado más teórico.

La codificación y la clasificación son sistemáticas, exhaustivas (buscan todos los datos hasta que las categorías quedan completas) y acumulativas, generando gradualmente comprensión o explicaciones. Los peligros son que se hagan mecánicas y formulistas, que se estanquen en el nivel descriptivo y que los códigos se queden fijos, sin estar abiertos al cambio a medida que se examinan más datos y crece la comprensión.

Hay diferentes opiniones sobre la utilidad de emplear un sistema de *precodificación* (sea centrada en los contenidos o en el proceso) o de *codificación posterior* a partir de los datos. Los precódigos se pueden generar partiendo de un marco teórico o metodológico, o puede ser el investigador quien identifique los temas. Quienes prefieren generar códigos y categorías a partir de los datos suelen aspirar a utilizar el lenguaje y el contexto de los participantes para destacar que las categorías están fundamentadas en los datos, y no brotan de preconcepciones apriorísticas del investigador.

Ambos caminos plantean dificultades. Aunque, en el caso de la precodificación, se puede argumentar que hay que permanecer abiertos a categorías imprevistas, en la práctica es difícil hacerlo; un cambio a medio camino puede provocar una pérdida de tiempo y de parte del análisis. Si queremos generar códigos mediante la inmersión en los datos debemos ser conscientes de que, por mucho que nos propongamos presentarlos cimentados en los constructos de los participantes, lo que pensemos y valoremos afectará ineludiblemente a lo que decidamos que es importante. Podemos paliar tal circunstancia en cierto grado y contrarrestar cualquier dominio excesivo de nuestros constructos sobre los de los participantes, adoptando para ello un enfoque reflexivo con el que analizar nuestros valores y reacciones en la investigación.

El enfoque progresivo: La generación de temas y asuntos

El enfoque progresivo es otra forma de reducir y dar sentido a los datos para generar temas, asuntos y patrones. Como señalan PARLETT y HAMILTON (1976),

tiene tres fases: hacer una primera interpretación de los datos, reducir los datos de las observaciones y entrevistas a temas, asuntos o áreas para un posterior examen, y la explicación. Empieza por pulir las preguntas y los temas de la investigación a la luz de los primeros trabajos de campo y conocimientos sobre el caso en su contexto "real".

Pasa después a recoger datos, reenmarcar los temas prefigurados y redefinir las preguntas de las entrevistas y el objetivo de las observaciones. Pero hay otra fase de enfoque progresivo cuando los temas dejan de ser prefigurados, o las "hipótesis de trabajo" se convierten en proposiciones que se pueden justificar con pruebas obtenidas en el caso. Parlett y Hamilton (1976) emplean el término "explicación" para referirse a esta tercera fase del proceso. Yo prefiero "interpretación", porque refleja el lado más intuitivo del procesado y la comprensión de los datos.

El mapeo conceptual

Los mapas conceptuales son medios para representar conocimientos de forma visual y los enlaces entre conceptos afines al interpretar los datos. Donde más se utilizan los mapas conceptuales es en el análisis de constructos e ideas teóricas o las perspectivas e interpretaciones de las personas, es decir, son primordialmente cognitivos, pero también se pueden usar para mapear estados emocionales.

La característica principal del mapeo cognitivo es modelar los datos de forma visual, primero para codificar y clasificar los datos, segundo para identificar los asuntos, y tercero para representar visualmente sus interrelaciones y patrones. Lo habitual es que el mapeo se haga a partir de las entrevistas (y las notas de campo), de forma que cada entrevista se mapea primero en una hoja de papel y después se compara con las demás para generar asuntos y señalar relaciones. Éstas se pueden trasladar a continuación a un gran mapa para obtener una representación holística de las principales categorías, ideas y hallazgos.

El mapa se puede construir de diferentes formas: a partir de las transcripciones de las entrevistas, o directamente al escuchar las grabaciones. Trabajar directamente con las grabaciones evita la tendencia a considerar la

transcripción como un registro sacrosanto al que se puede volver más tarde para analizarlo. También evita caer en la trampa de suponer que las transcripciones encierran todos los significados. Pero tiene el peligro al que nos referíamos antes de que las categorías del investigador se impongan a las que broten de los datos de los participantes y no haya oportunidad de que otros analicen la validez de las categorías escogidas.

Hay que decidir qué nivel de categorías mapear, qué símbolos adoptar para denotar las relaciones entre las categorías y los asuntos, si incluir notas del proceso y el contexto de las entrevistas (que aportan importantes indicios de significado), y si tomar nota de las teorías, contradicciones y hallazgos ambivalentes que aparezcan. Las últimas observaciones son importantes para garantizar que no nos alejamos del proceso ni el contexto en que se reunieron los datos, ni damos por concluidos los temas y patrones que emerjan.

El mapeado cognitivo se puede usar de cuatro formas diferentes para entender los datos. Se suele asociar a un tipo de investigación basada en la teoría fundamentada (para un ejemplo, véase Jones, 1985), pero se puede emplear igualmente para interpretar en un marco teórico preexistente. Puede ser útil para incorporar a los participantes a la interpretación de los datos, pidiéndoles que analicen si el mapa que elaboramos refleja adecuadamente un análisis de sus ideas en su contexto. También puede ser un dispositivo heurístico que nos ayude a interpretar a lo largo de todo el proceso.

Respecto a esto último, Sue, de cuyo diseño de su investigación hablábamos en el Capítulo III, usaba los mapas conceptuales cognitiva y afectivamente para representar visualmente lo que pensaba y sentía en distintos momentos del proceso de investigación. No solo trabajaba con los datos de las entrevistas y las no

tas de las observaciones, sino también con poemas o viñetas interpretativas propias, y con imágenes que ilustraban sus sentimientos y emociones. Los mapas pueden estar compuestos de estos diferentes datos escritos o, también, se pueden exponer como un collage de imágenes, pensamientos, emociones, sentimientos e interpretaciones visuales (Duke, 2007).

En el contexto de la investigación con estudio de caso, a menos que dispongamos de muchísimos recursos, es posible que la variante del mapeo conceptual como herramienta analítica puada servir para empezar a identificar

sistemáticamente categorías y temas, pero quizá no queramos analizar de este modo todas las entrevistas. El mapeo cognitivo requiere mucho tiempo, aunque uno de mis antiguos alumnos señala que “el proceso de transcripción y codificación como acción combinada reduce muchísimo el tiempo que se necesita con los métodos convencionales” (Northcott, 1996, págs. 459460). Quienes quieran analizar esta estrategia, a continuación tienen un ejemplo práctico de cómo utilizaba Nigel el mapeo cognitivo, en su estudio de la evaluación del trabajo de enfermería, directamente de las grabaciones.

Ejemplo: Orientaciones para el mapeo cognitivo

1. Asegurarse de que cada 45 minutos de entrevista vayan seguidos lo antes posible de la elaboración del mapa, para la que hay que reservar como mínimo tres horas.
2. Al final de cada entrevista, reunir notas de campo que informen del proceso de ésta, y tenerlas a mano al elaborar el mapa.
3. Llevar una hoja de papel grande (formato A3 como mínimo), cinta adhesiva y un bolígrafo negro. (Utilizar el color negro y evitar los colores, para facilitar las posteriores fotocopias.)
4. Escuchar la grabación de principio a fin, sin detenerse a escribir comentarios, y rebobinar.
5. Empezar el mapa. Partir del centro del papel con una palabra central de la investigación, o el código correspondiente. Avanzar, rebobinar, avanzar, etc., para asegurarse de que se sacan adecuadamente los datos de la grabación.
6. Empezar por considerar los datos “cognitivamente”. Para ello el investigador tendrá que formular códigos, establecer conexiones, y registrar datos no verbales, para que registrado refleje la construcción del entrevistado. Si es necesario, hacer pausas para dar tiempo a la reflexión.
7. Poner las citas literales aparte, señalando en el mapa su procedencia.
8. Anotar el mapa para identificar las conexiones y también las aportaciones del entrevistado y el investigador.

9. Subrayar lo que se quiera destacar, y utilizar cualquier forma personalizada de añadir datos, o de asegurar la claridad.

10. Ser dinámicos, y estar dispuestos a utilizar la técnica para optimizar el proceso de codificación, clasificación, interpretación y transcripción, todo en una misma actividad.

(NORTHCOTT, 1996, pág. 459.)

La teoría fundamentada

El sistema de análisis de la teoría fundamentada, asociada clásicamente a GLASER y STRAUSS (1967) y después a STRAUSS y CORBIN (1990), pretende comprender las opiniones e interpretaciones de los participantes a partir de cómo "construyen" sus mundos, con el fin último de generar una teoría. "Es el marco interpretativo cualitativo que más ampliamente se utiliza hoy en las ciencias sociales"(DENZIN, 1994: 508), después de sobrevivir a treinta años de críticas de todo tipo (THOMAS y JAMES, 2006).

La razón de su imperecedero atractivo está precisamente en los procesos que bosqueja. Pero, como indica DENZIN (1994), si no se entiende bien, encierra muchos peligros y es objeto de muchas críticas. Tres de estos peligros, dice el autor, son el perderse en sistemas de clasificación y codificación, la falta de claridad sobre qué es exactamente una teoría, y la posible subordinación de la "experiencia vivida" y sus interpretaciones a la lectura que el teórico fundamentado haga de la situación (págs. 508509). Son peligros que me recuerdan mi experiencia de directora de tesis doctorales de investigación en las que se quiere utilizar la clásica teoría fundamentada. He visto pocas que realmente produzcan una teoría adecuada o "fundamentada", que expliquen el caso a través de los procesos de la teoría fundamentada que se prescriben en los textos clásicos.

Hace poco, CHARMAZ (2006), a partir del interaccionismo simbólico, ofrecía otra perspectiva sobre la teoría fundamentada. Reconoce el origen del concepto clásico de teoría fundamentada en el conocido texto de GLASER y STRAUSS (1967), pero señala que la perspectiva que ella propugna estaba ya ahí en parte. Los dos autores procedían de diferentes tradiciones: GLASER, del positivismo de la Universidad de Columbia, y STRAUSS, del pragmatismo y la

investigación de campo de la escuela de Chicago (págs. 67). La autora resume así la distinta aportación de cada uno de los creadores:

> GLASER imbuyó la teoría fundamentada de un empirismo desapasionado, unos rigurosos métodos codificados, un énfasis en los descubrimientos emergentes, y de su leguaje un tanto especializado que recuerda los métodos cuantitativos... STRAUSS aportó a la teoría fundamentada los conceptos de agencia humana, procesos emergentes, significados sociales y subjetivos, las prácticas de resolución de problemas y el estudio abierto de la acción.

Durante los últimos cuarenta años, estos dos autores, y también la colaboración de STRAUSS con CORBIN en los inicios del siglo XXI, han desarrollado mucho la teoría fundamentada, que se ha ido alejando del positivismo tanto de la versión del método de GLASSER y STRAUS, como de la de CORBIN (CHARMAZ, 2006, páginas 89).

El enfoque que CHARMAZ da a la teoría fundamentada retoma el énfasis de la formulación original en los procesos, las acciones y la interpretación de los significados subjetivos. La autora entiende los métodos de la teoría fundamentada como un conjunto de principios y prácticas, no prescripciones, que los investigadores deben usar flexiblemente para generar significado (es decir, para generar teorías) de las experiencias y los procesos situados en el tiempo y el contexto. Es una visión constructivista. A diferencia del concepto inicial que habla de "descubrir la teoría que emerge de los datos al margen del observador científico" (pág. 10), CHARMAZ presume que ni los datos ni la teoría se descubren: "Nosotros *construimos* nuestras teorías fundamentadas mediante nuestras relaciones e interacciones, pasadas y presentes, con las personas, las perspectivas y las prácticas de investigación" (pág. 10).

En mis propias investigaciones con estudio de caso, siempre trabajo con el propósito de reflejar y representar con exactitud los significados de los participantes en los contextos de la política y la práctica en que trabajan, es decir, para que esos significados estén fundamentados en las perspectivas de los participantes. Sin embargo, no sigo el sistema clásico de GLASER y STRAUSS (1967). Me interesa más teorizar mediante el uso de una diversidad de procesos distintos, para terminar con una teoría interpretativa del caso.

En mi opinión, el clásico enfoque de la teoría fundamentada se aleja demasiado de la inmediatez y la "experiencia vivida" de las personas de los casos que estudio. El grado de clasificación y abstracción que implica, al descomponer y ordenar y reordenar sistemáticamente los datos, sin duda es

una forma de gestionarlos e interpretarlos. Pero creo que cuando se establecen conexiones y se generan ideas de excesivo alcance, se puede perder significado (WALKER, 1980). No es lo mismo que analizar e interpretar un soneto. Releer todo el soneto, una vez que se han interpretado todas las estrofas y se han analizado las imágenes, los pensamientos y los sentimientos que transmiten, da al soneto un "aire" distinto: se mantiene y enriquece la naturaleza holística del significado; el todo es sin duda más que la suma de sus partes.

Al decidir si vamos a emplear el sistema de la teoría fundamentada quizá convenga que analicemos la exposición general que de él hacen STRAUSS y CORBIN (1990, 1998), la reinterpretación desde un punto de vista constructivista (CHARMAZ, 2006), y también el artículo de THOMAS y JAMES (2006), en que se dice que:

> lejos de proporcionar la seguridad epistémica que la teoría fundamentada promete, estos conceptos [‘teoría’, ‘fundamentar’ y ‘descubrimiento’] —personificados en las continuas reinvenciones de la teoría fundamentada— constriñen y distorsionan la investigación cualitativa.
>
> (Pág. 767.)

Estos autores reconocen que los procedimientos de la teoría fundamentada son realmente señales que orientan a los investigadores cualitativos, pero advierten de que con ellos se puede minar la importancia de la interpretación, el relato y la reflexión.

Corrección interpretativa

He esbozado estos diferentes procesos de análisis e interpretación para señalar que, para pasar de los datos a una interpretación de nuestro caso, se pueden considerar varias opciones. Al releer este capítulo, me doy cuenta de que el apartado sobre estrategias para interpretar los datos tiene un tono más bien formal y racionalista. No era ésta mi intención. Es una característica, creo, de mi aspiración a comunicar lo que a veces ha sido el proceso oculto de alcanzar una teoría del caso a partir de sus datos. También refleja el hecho de que los procesos antes descritos son más fáciles de explicar con detalle que los procesos interpretativos. Pero quizá haya ido demasiado lejos

Por esto quiero concluir este apartado destacando de nuevo los aspectos importantes de la interpretación que exponía al principio: las percepciones o sentimientos instintivos que tenemos de que determinados temas son importantes, los quebraderos de cabeza que suponen las observaciones y los datos que no encajan en las ideas emergentes, las metáforas, las imágenes y otras formas artísticas con las que captamos intuitivamente qué significan los datos.

Estos procesos son tan importantes, y, en algunos casos, aún más, que los métodos formales de análisis. Porque conservan la naturaleza holística de los datos, sin separarlos ni del contexto en que surgieron, ni de la persona que los recogió y ahora les está "dando sentido". La interpretación de todos estos tipos es un arte, un conocimiento integrado que proviene de una profunda inmersión en los datos y que hace uso, de una forma indefinible, de toda la amplia variedad de datos que hemos encontrado. Así pues, usemos la intuición y tanto las formas afectivas como cognitivas de conocimiento para lograr interpretar el caso. En el capítulo siguiente doy algunos ejemplos de cómo se han utilizado estos procesos en casos reales, unos ejemplos que nos pueden ayudar a decidir cuáles nos pueden funcionar en nuestro caso.

Memorando 15: El análisis y la interpretación	
☑	Decide la perspectiva general que vayas a adoptar al interpretar los datos. ¿Optarás por un proceso formal de análisis, que implica codificar, clasificar y agrupar? ¿O te decidirás por la interpretación directa y por transformar los datos de forma más intuitiva?
☐	Considera la variedad disponible de procesos: el mapeo conceptual, el enfoque progresivo, la generación de temas y asuntos.
☐	Piensa detenidamente qué estrategias analíticas o interpretativas son las que mejor se ajustan a los datos, la finalidad y el público de tu investigación, o a tus propias predilecciones. Pero piensa también en salirte de tu zona de comodidad. Prueba formas alternativas de interpretación y observa adónde te conducen.
☐	Recuerda que los datos no hablan por sí mismos. Eres tú quien les das sentido. Tienes que interpretarlos, identificar los asuntos, desvelar percepciones, generar explicaciones.
☐	Acuérdate de las muchas formas en que puedes interpretar: mediante imágenes, metáforas, la sorpresa, la paradoja, la observación a través de lentes distintas, el uso de formas artísticas.

☐	Al interpretar los datos emplea formas de conocimiento tanto cognitivas como afectivas, el intelecto, los sentimientos y la intuición.
☐	Piensa cómo podrías utilizar la teoría en el análisis y la interpretación de tu caso. ¿Vas a empezar con un marco teórico, unas categorías o un procedimiento dados, o decides derivar de los datos los códigos y las categorías? ¿Te propones producir una "teoría fundamentada"?
☐	¿Interrogarás los datos desde la perspectiva de una teoría o unas teorías preexistentes? ¿O desarrollarás una teoría interpretativa del caso a medida que avances?
☐	No dejes para el final todo el análisis e interpretación. Empieza desde el principio y mantén siempre vivo el proceso, moviéndote de forma iterativa entre los datos y la mejora de la comprensión.
☐	Cualesquiera que sean las estrategias y los procesos que emplees para interpretar los datos, asegúrate de que desarrollas una historia coherente. Es posible que hayas generado abundantes datos pero esto solo no basta para transmitir significado. Los datos se han de analizar e interpretar, hasta lograr una teoría del caso.

La validez

Las diferentes formas de analizar e interpretar que se mencionan en este capítulo apelan a diferentes maneras de saber y distintas concepciones de la validez para garantizar la calidad y aceptabilidad de las conclusiones del caso. La validez tiene que ver con nuestra forma de dar garantía a nuestro trabajo: si es sólida, defendible, coherente, bien fundamentada, adecuada al caso y "merecedora de reconocimiento" (House, 1980; 250). Deberemos tenerlo siempre en cuenta al analizar la exactitud y relevancia de las opiniones de los participantes, al negociar los significados y al verificar las explicaciones. En algunos contextos, al leer el caso se manifestarán de forma evidente la validez y la credibilidad. En otros, y en particular cuando se trate de tesis doctorales, hay que señalar los criterios que hayamos seguido. En este apartado se resumen diferentes conceptos de validez

La validez interna/externa

Muchos de los procedimientos convencionales para garantizar la calidad y validez en la investigación educativa y en la social —por ejemplo, la validez

interna, la validez externa, la fiabilidad y objetividad— proceden de sistemas tradicionales de investigación educativa (principalmente la cuantitativa y a menudo llamada positivista). A excepción de la validez interna y externa, son procesos menos aplicables a la investigación cualitativa con estudio de caso. Los intentos de aplicar estos conceptos a la investigación cualitativa pueden ser simplemente vanos, o pueden abocar a una distorsión de la naturaleza de este tipo de indagación: forzar los datos para que encajen en el concepto, y con ello hacer que pierdan su significado. Al hablar del trabajo de campo, WOLCOTT (1995) va más allá y se opone al uso de los términos “fiabilidad” y “validez” (en su sentido técnico original) en la investigación cualitativa. Sin embargo, quienes se dedican al trabajo de campo, dice, realmente han de saber justificar el valor de verdad de sus exposiciones como “lo más probable” o lo más “creíble” (pág. 170).

CRITERIOS TRADICIONALES	**CRITERIOS PARALELOS**
Validez interna	Credibilidad
Validez externa	Transferibilidad
Fiabilidad	Confiabilidad
Objetividad	Confirmabilidad

Criterios de validez según GUBA y LINCOLN. *(N. del E.)*

La credibilidad

La credibilidad también es un importante criterio en el estudio de caso evaluativo. En este contexto, HOUSE (1980) señala que las alegaciones de validez difieren según se opte por enfoques objetivistas o subjetivistas. Critica los primeros porque para defender su validez se sirven principalmente de métodos ya desarrollados, destacando la posibilidad de réplica y la fiabilidad de la medición, y centrándose en el aspecto de la verdad de la validez, con la exclusión de la credibilidad y los aspectos normativos.

Los sistemas que él llama subjetivistas (entre los que incluye la crítica de arte y el estudio de caso) basan la validez, más que en el método científico, en la experiencia y la situación real. La exactitud al reflejar la situación, la relevancia, lo oportuno y la utilidad son importantes. Para que sea adecuada, la evaluación debe ser comprensible y significativa para los participantes y los públicos. En la evaluación de programas públicos hay un criterio más. Como mínimo debe ser verídica, pero la evaluación —un proceso público de decisión— tiene obligaciones con la sociedad en general: "... no es suficiente que la evaluación sea cierta y creíble; también ha de ser normativamente correcta" (pág. 250). La imparcialidad, la justicia y el proceso democrático se convierten en criterios importantes para establecer la validez del caso.

La veracidad y la autenticidad

En los últimos veinte años, Guba y Lincoln han desarrollado una serie de criterios de validez que en su opinión son más apropiados para la investigación cualitativa. En 1985, introdujeron el concepto de *veracidad* y señalaron un conjunto de criterios paralelos a los tradicionales de validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad. Eran, respectivamente, los criterios de credibilidad, transferibilidad, confiabilidad y confirmabilidad. Aunque sean criterios alternativos, son principalmente criterios metodológicos y, como los propios Guba y Lincoln señalaron más tarde, suenan a positivistas: "... queda un sentimiento de limitación, la sensación de jugar dentro de los 'agradables límites' del campo del adversario" (pág. 245). Desde entonces, el desarrollo de criterios alternativos ha avanzado; hay que ver este comentario en el contexto en que en la época se encontraba el debate entre los métodos cualitativos y cuantitativos.

En su libro de 1989, estos autores introducen un segundo conjunto de criterios en torno al concepto de *autenticidad* (que incluye la imparcialidad, el respeto a las opiniones de los participantes, y el darles poder para actuar). Este concepto está más estrechamente relacionado con el proceso y la calidad de la evaluación, y con la forma de negociar e interpretar los datos, y enlaza más con la perspectiva constructivista en que se asienta la forma de entender la

investigación cualitativa de estos autores. También recuerda claramente los criterios democráticos de HOUSE para establecer la validez que antes veíamos.

Intrínsecamente cualitativa

Como apuntan DENZIN y LINCOLN (1994, pág. 480), es posible que la investigación cualitativa necesite aún más criterios que sean independientes de tradiciones anteriores, para reflejar mejor la naturaleza de lo *cualitativo* de la investigación cualitativa, que pongan el acento, por ejemplo, en la subjetividad, la emotividad y el sentimiento. LINCOLN (1995) también esboza una serie de estándares que reflejan el carácter interpersonal de la indagación cualitativa, y en algunos casos el propósito político de mejorar la vida de las personas. Entre ellos están criterios como el de dar voz a los grupos marginados, la subjetividad crítica y la reflexividad del investigador, y la reciprocidad (citado en FINLEY, 2003, pág. 282). Son criterios que se aproximan a las preocupaciones de quienes trabajan en escenarios sociales aplicados de la educación, la salud y la atención sanitaria, y en contextos de la comunidad, y ofrecen una forma potencialmente más válida de reconocer la comprensión e interpretación experienciales.

En la investigación basada en las artes también se estudian criterios similares para valorar lo *cualitativo.* Algunos están relacionados con la forma y el mérito artísticos, y otros, como la reflexividad y el compromiso, más con el proceso y el impacto. Para más análisis de cómo concebir la validez en este campo y una exposición de los posibles criterios, véase MULLEN (2003), FINLEY (2003), MULLEN y FINLEY (2003), LINCOLN (1995), SIMONS y MCCORMACK (2007) y SPARKES y DOUGLAS (2007).

Estrategias para la validación

Dos estrategias principales por las que se aboga en el estudio de caso cualitativo para validar las explicaciones y experiencias son la *triangulación* y la *validación del respondiente.* La triangulación —ver las cosas desde diferentes ángulos— nace más de la preocupación por el método; la validación del respondiente, de la preocupación por el proceso. Ni una ni otra garantizan

la validez, pero contribuyen a ella. También hay que tener en cuenta otros factores, como la reflexividad del investigador, la suficiencia de la muestra, o lo apropiado de los métodos para comprender el tema. Más importantes aún son las relaciones que creamos en el campo, que nos permiten obtener datos "de calidad" que representen con exactitud los fenómenos que estudiamos, y negociar significados que sean válidos para la finalidad específica en el contexto concreto.

La triangulación

Las primeras ideas

La triangulación es un medio para el análisis cruzado de la relevancia e importancia de los temas, o para analizar nuestros argumentos y opiniones desde diferentes ángulos para generar y reforzar pruebas en las que poder apoyar las afirmaciones más importantes. El uso de la triangulación, relacionada originariamente con una analogía de la topografía o la navegación —donde se determina la posición de un punto a partir de las coordenadas de otros dos*— deriva de los debates sobre la validez de la medición por parte de metodólogos cuantitativos, como CAMPBELL y FISKE (1995). Esto ha sido anotado por SEALE (1999), GREENE (2007) y STAKE (1995). Según SEALE (1999, pág. 53), DENZIN (1970) fue el primero en proponer y desarrollar la triangulación en la investigación *cualitativa*. En ambas tradiciones, una de las principales razones era superar la deficiencia o la tendenciosidad de cualquiera de los dos métodos.

DENZIN (1978), en una segunda edición del texto de 1970, apunta cuatro tipos de triangulación: la triangulación de datos, la triangulación del investigador, la triangulación de teorías y la triangulación metodológica. La triangulación metodológica, que analiza las semejanzas importantes entre los métodos, y la triangulación de datos, que utiliza diferentes fuentes de datos para poder comprender los temas, son comunes en la investigación con estudio de caso, hacen que las descripciones sean más ricas, y sirven para verificar la importancia de los temas a través de distintos métodos y fuentes. La triangulación del investigador es útil en la investigación en equipo, y la

triangulación de teorías la pueden utilizar equipos o personas individuales para desarrollar una interpretación de un determinado caso.

Las primeras ideas de triangulación se encuentran en planes realistas, donde se presume que la convergencia y la confirmación, mediante cualquier concepto de triangulación, están “más cerca de la ‘verdad’” de la realidad observada (a menudo una única realidad). Cuando intervienen diversos investigadores, se la llama a veces “fiabilidad intersubjetiva”, y se da por supuesto que contribuye a la validez de las conclusiones.

La relación con los métodos mixtos

Se suele defender la triangulación metodológica como base de la investigación con métodos mixtos (Greene y Caracelli, 1997), pero en este tipo de investigación hay razones distintas y más amplias para defender la integración de diversos paradigmas, no solo la combinación de ellos. El hecho de combinar o mezclar métodos no da necesariamente mayor fuerza a la investigación. Depende mucho de cómo se haga. Para una exposición exhaustiva del tema y de las primeras conexiones entre los métodos mixtos y la triangulación, véase Greene (2007).

Mason (1996) también advierte de que los investigadores necesitan pensar estratégicamente en cómo integrar métodos diferentes y no limitarse a unirlos de forma ecléctica y *ad hoc*. Para facilitar la reflexión sobre este tema, propone que los investigadores se hagan una serie de preguntas, por ejemplo:

> ¿Qué puede generar cada uno de los métodos en relación con mis preguntas de investigación? ¿Qué partes del rompecabezas me ayudan a abordar? ... ¿Cómo encajan mutuamente los diferentes métodos? ¿Cómo se integran logística e intelectualmente?... ¿Cómo voy a derivar datos de cada método, literal, interpretativa y reflexivamente?... ¿Puedo hacer de forma realista todo lo que quiero hacer?
>
> (Págs. 7980.)

Responder preguntas de este tipo impedirá que demos por supuesto un sistema excesivamente simplista de análisis cruzado de los temas con métodos distintos, o que corroboremos con excesiva convicción y equivocadamente datos que proceden de métodos diferentes cuando uno no confirma al otro, pues genera un tipo diferente de datos.

Desarrollos posteriores

Durante los últimos treinta años, la idea de triangulación se ha ampliado para tener en cuenta formas de investigación social, incluido el estudio de caso, que reconocen perspectivas múltiples y que éstas se construyen socialmente. La triangulación, en esa idea de investigación, se interesa menos por la confirmación o la convergencia, sea a través de diferentes fuentes de datos, métodos, teorías o investigadores, que por explorar distintas perspectivas y cómo se entrecruzan o no en el contexto particular. De qué forma se llegaron a construir las diferentes perspectivas y cómo se les atribuyó significado, y la medida en que difieren (MATHISON, 1988), puede ser igualmente importante para determinar la exactitud y el significado de las interpretaciones como convergencia.

La metáfora del cristal de RICHARDSON (1997) encierra un propósito similar. El cristal es una buena imagen de la validez en el estudio de caso cualitativo, porque nos permite ver los datos desde diferentes ángulos y compendiar las distintas formas en que podemos interpretar. El cristal es un objeto sólido, pero se puede orientar en muchas direcciones para que refleje y refracte la luz. Podemos ver significados alternativos y sutilezas (sombras de significado), y observar que los elementos de los datos pueden tener importantes significados independientes sin dejar de estar conectados e integrados en el todo.

En estos avances se aceptaba la afirmación de que la triangulación puede reforzar la validez. Sin embargo, esta afirmación tiene una base distinta de la que se solía presumir en formas anteriores: la de una intersección “plana” de métodos, fuentes o perspectivas. Estar abiertos a diversas formas de ver, construir significados, reconocer la divergencia y ver desde diferentes ángulos, nos permiten llevar más lejos las investigaciones y profundizar en la comprensión para mostrar una imagen válida.

La validación del respondiente

La validación del respondiente se refiere al análisis con los implicados de la exactitud, la adecuación y la imparcialidad de las observaciones, las representaciones y las interpretaciones de la experiencia. Pueden ser:

participantes de quienes hayamos sacado datos; personas que tengan intereses en el programa; cuestiones que se estén investigando para ver si “suenan bien”; o beneficiarios y otros públicos para comprobar la credibilidad del caso y si éste es convincente.

Se puede producir en diferentes fases y a lo largo de toda la investigación y en relación con el caso definitivo. Este proceso de validación es importante en el estudio de caso democrático y en el estudio de caso evaluativo, donde hay que representar con imparcialidad los diferentes intereses y valores del programa, y cuyo propósito es igualar la relación del investigador y lo investigado en el proceso de la investigación. Tiene, por tanto, una intención política, además de ser una estrategia para garantizar la validación múltiple, adecuada y precisa de los sucesos y las experiencias.

Los múltiples y diversos caminos de la validación

Señalo las siguientes formas de concebir la validación y varias estrategias que podemos seguir en el proceso para que dispongamos de diversas razones para justificar la validez de nuestras conclusiones. Todas tienen virtudes y defectos.

El uso de múltiples métodos, perspectivas y fuentes puede compensar los sesgos que cada uno de ellos genere, pero debemos estar seguros de que ese uso particular que hagamos de todos ellos contribuya a la comprensión colectiva de los fenómenos que estemos estudiando.

Las consideraciones hechas desde ángulos distintos y tener en cuenta la divergencia, es probable que mejoren la complejidad de nuestra interpretación, pero quizá necesitemos una forma u otra de determinar qué es o no importante, en especial para informar a ciertos públicos.

La validación del respondiente permite a las personas ver si se las ha representado con exactitud y equidad, y que los públicos puedan decidir si la interpretación es creíble, pero es posible que aún necesitemos un análisis cruzado de las versiones individuales procedentes de otras fuentes, y disponer de unos criterios para decidir el grado de validez de las diferentes reacciones del público.

Al decidir las estrategias que vayamos a adoptar, conviene que elijamos las más adecuadas para el tipo de caso que estemos realizando, la finalidad del estudio, los métodos empleados y los públicos en quienes pretendamos influir. Quienesquiera que sean los lectores de nuestro estudio —patrocinadores de la investigación, examinadores, interesados de la comunidad—, debemos asegurarles que nuestras conclusiones son exactas, creíbles, convincentes y veraces dado lo que intentamos comprender en el contexto particular de nuestro caso.

Memorando 16: La validez	
☑	Decide qué criterios de validez vas a utilizar para garantizar y justificar tus conclusiones.
☐	Recuerda que al analizar e interpretar es probable que estés integrando datos procedentes de diversas fuentes y reunidos en momentos distintos. Ten siempre presente esta diferencia y el factor tiempo. Perderlos de vista puede suponer una grave amenaza para la validez.
☐	Interroga los datos para buscar diferentes interpretaciones hasta que quede saturada la “relevancia” del tema o de la conclusión, es decir, cuando ya no haya conclusiones opuestas relevantes o confirmadas para la teoría o la interpretación concretas que se estén desarrollando.
☐	Al mismo tiempo, no descartes ejemplos negativos que parezca que no aportan nada a tu progresivo conocimiento. Un ejemplo negativo puede generar una percepción sólida y relevante.
☐	Para asegurar la validez interna, comprueba con los participantes que lo que digas sobre sus perspectivas coincide con lo que dijeron y el significado que le dieron. Es el proceso al que a veces se llama “validación del respondiente”.
☐	Para establecer la validez externa, analiza con diversos interesados si el estudio de caso les parece creíble y útil.
☐	Se presume a menudo que la triangulación de los datos —el análisis cruzado de la importancia de los datos procedentes de diversas fuentes, métodos o perspectivas— aumenta la validez de las explicaciones. No garantiza la validez, pero puede contribuir a ella y a garantizar la credibilidad de las conclusiones.
☐	Entiende la triangulación como un proceso en el que se entrecruzan diferentes métodos y perspectivas, y no como una confirmación “plana” de los datos obtenidos de las distintas fuentes y métodos, y que da por supuesto un estatus de “verdad” a un punto fijo o una sola realidad.

☐	No presumas que, en un determinado escenario, la convergencia de los datos siempre está más cerca de la verdad. La triangulación se puede utilizar también para analizar la divergencia, que puede ser igualmente importante para la interpretación del caso.
☐	En la investigación en equipo, corrobora de forma cruzada la interpretación que cada uno de sus miembros haga de lo que se averigüe.
☐	Recuerda los procesos para el control de la subjetividad de que hablábamos en el Capítulo V, y los procedimientos éticos que exponíamos en el Capítulo VI: todos forman parte del proceso de asegurar la validez.
☐	No dejes nunca de ser reflexivo. Observa cuándo una interpretación pueda ser tendenciosa, y cuándo el análisis pueda partir de la "información secreta" que tengas sobre el caso.
☐	Considera el proceso de validación como un proceso dinámico de gradual ajuste y corroboración de las pruebas que sean "verdaderas, creíbles y correctas".
☐	Al exponer lo que hayas descubierto, no te muestres excesivamente categórico; cíñete a las pruebas y demuestra cómo llegaste a las interpretaciones y conclusiones.

Lecturas recomendadas

ATKINSON, P. y COFFEY (1996), *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies,* Thousand Oaks, CA, Sage. (Trad. cast.: *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*, Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones, 2008.)

Excelente exposición de diversas formas de interpretar datos cualitativos, en la que se ilustran, con ejemplos de proyectos de investigación reales, diferentes procesos y estrategias.

CHARMAZ, K. (2006), *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis,* Los Ángeles, CA, Sage.

El proceso de formulación de teoría fundamentada desde una perspectiva interpretativa y constructivista. Incluye cómo codificar y clasificar, usar la redacción de memorandos, organizar muestras teóricamente, teorizar y ampliar el análisis mediante la redacción de borradores.

CORTAZZI, M. (1993), *Narrative Analysis,* Londres, The Falmer Press.

Introducción sistemática a una diversidad de modelos de análisis narrativos (sociológicos, psicológicos, literarios, antropológicos), y el papel del relato o la narración en el estudio de la enseñanza.

MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994), *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods,* 2ª ed., Thousand Oaks, CA, Sage.

Como el título indica, libro de recursos, magnífico, no para seguirlo minuciosamente, sino para buscar en él relevantes herramientas formales que ayuden a analizar. El Capítulo 13 incluye varios útiles apartados sobre tácticas y estrategias para determinar la justificación.

RICHARDSON, L. (1997), *Fields of Play (Constructing an Academic Life)*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.

Defiende la escritura como interpretación, y analiza diversos modos artísticos de interpretar y comunicar experiencias cualitativas, incluidos el teatro etnográfico, la representación poética y las historias.

RITCHIE, J. y LEWIS, J. (2003), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, Londres, Sage.

El Capítulo 8 hace una útil exposición de los procesos que intervienen en el análisis, desde la gestión de los datos a las explicaciones y presentaciones descriptivas. El Capítulo 9 examina varios procesos analíticos a través de un ejemplo y un método analítico basado en una matriz que genera asuntos, conceptos y nuevas categorías sin perder de vista los “crudos datos”.

SILVERMAN, D. (Ed.) (2000), *Doing Qualitative Research*, Londres, Sage.

Un libro de utilidad para la investigación cualitativa en general. La Tercera Parte (en particular los Capítulos 10 y 11) aporta orientaciones prácticas tanto para el “arranque” del análisis como para su desarrollo en relación con las entrevistas, las notas de campo, los textos y las transcripciones.

STRAUSS, A. L. y CORBIN, J. (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques*, Newbury Park, CA, Sage.

Texto clásico en el que se analizan el procedimiento y los procesos de la teoría fundamentada.

*Sobre el Análisis de Datos Cualitativos Asistido por Ordenador***

KELLE, U. (2004), “Computerassisted qualitative data analysis”, en C. SEALE, G. GIAMPIETRO, J. F. GUBRIUM y D. SILVERMAN (Eds.), *Qualitative Research Practice*, págs. 473-489, Londres, Sage.

Se centra en las prestaciones para la codificación y recuperación de datos de distintos paquetes de Análisis de Datos Cualitativos Asistido por Ordenador, y en el papel que desempeñan en el proceso los conocimientos teóricos previos del investigador.

SEALE, C. (2000), “Using computers to analyze qualitative data”, en D. SILVERMAN (Ed.), *Doing Qualitative Research*, págs, 154174, Londres, Sage.

Habla de las ventajas y los inconvenientes del análisis de datos cualitativos asistido por ordenador, y de los principales paquetes informáticos.

WEITZMAN, E. A. (2003), “Sofware and qualitative research”, en N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials,* 2a ed., págs. 310339, Thousand Oks, CA, Sage.

Analiza las fases iniciales del uso del ordenador en la investigación cualitativa, lo que los programas pueden o no pueden hacer, y cuestiones que hay que tener en cuenta al decidir el paquete informático que pueda ser adecuado para un determinado fin.

1 La hermenéutica se refiere a la naturaleza y los medios de interpretación de un texto: llegar a comprender el significado de la totalidad de un texto entendiendo cada una de sus partes y su interdependencia con el todo (SCHWANDT, 2001)

2 KELLE (2004), por ejemplo, indica que los investigadores cualitativos cuentan hoy con más de veinte programas informáticos distintos diseñados para su trabajo, algunos de los cuales, como NVivo y ATLAS/ti, se utilizan mucho.

* La validez de la posición se confirma al realizar el cálculo a partir de otros dos puntos y de ahí la similitud. *(N. del E.)*

** Véase también GIBBS, G. R. (2007), Analyzing Qualitative Data, Sage (Trad. cast.: *El análisis de los datos en Investigación Cualitativa,* Madrid, Morata. Próxima aparición). *(N. del E.)*

CAPÍTULO VIII

De los datos a la historia: Ejemplos prácticos

En el capítulo anterior esbozábamos diversas formas posibles de analizar e interpretar los datos para llegar después a la historia del caso[1]. En este capítulo se exponen algunos ejemplos concretos. Referidos a la distinción que hacíamos en el capítulo anterior, los tres primeros se centran más en el análisis, y los tres segundos, en la interpretación. Los ejemplos proceden de décadas diferentes y representan distintas fases de la evolución de la investigación con estudio de caso durante cuarenta años, particularmente en el ámbito de la evaluación, unas fases que reflejaban la necesidad de que esos estudios fueran receptivos a lo que los diferentes públicos buscaban o aceptaban. Lo mismo cabe decir de los informes, el tema del capítulo siguiente. En los contextos en que hoy realizamos investigaciones con estudios de caso, se impone la necesidad de atender las expectativas del público sobre unas determinadas formas de análisis e informes, pero en algunos contextos hay espacio para planteamientos alternativos. Por esta razón, y para indicar opciones para el análisis y la interpretación en tesis doctorales, he seleccionado diversos ejemplos.

De las entrevistas a la historia

Sobre primeras y segundas lecturas

De una transcripción a las categorías o las historias

Hay muchas formas de analizar e interpretar las entrevistas. Su transcripción suele ser un buen punto de partida. Con ellas podemos empezar a identificar categorías que se pueden comprobar en posteriores entrevistas mediante la confirmación o eliminación de las categorías iniciales. O podemos leer la transcripción con una actitud más intuitiva, en busca de la historia que la persona haya decidido contar en ese contexto. Si decidimos contar la historia mediante reseñas o descripciones de las personas, quizá prefiramos este sistema. Lo más probable es que no obtengamos la historia completa con una sola entrevista, en especial al principio de la investigación. La excepción es la entrevista sobre “sucesos de la vida”, de la que, si se hace en profundidad, puede derivar una comprensión exhaustiva.

De las diversas transcripciones a los asuntos

Siguiendo fundamentalmente con los datos de las entrevistas, otra forma de construir la historia del estudio de caso es a partir del análisis de muchas transcripciones de entrevistas en que se hayan buscado asuntos. Normalmente es un proceso de tres fases. La primera es la de identificar y confirmar las categorías. La segunda, la de examinar las relaciones y conexiones entre ellas. La tercera, la generación de ideas de amplio alcance que cuenten una historia o parte de una historia del caso. Los asuntos se pueden exponer en forma narrativa o ilustrar con un mapa conceptual, con extractos editados que sirvan de prueba en la que se asienten esos asuntos.

Podemos trabajar de forma inductiva a partir de las transcripciones, destacando los temas que planteen los participantes, o buscar en ellas temas prefigurados y añadiendo cualquier nota que sea necesaria para contextualizar el significado. Cuando utilizo este sistema, una vez que tengo claro que los asuntos representan correctamente mi progresiva comprensión de los datos, fotocopio las transcripciones con las anotaciones que haya hecho, separo las partes que correspondan a cada idea principal, las coloco en montones, analizo si son coherentes o no, y estudio cualquier patrón que haya podido detectar en ellas. A partir de aquí, puedo empezar a

ver la estructura subyacente de la historia del estudio de caso. Ya en este primer ejemplo queda claro que ambos procesos de análisis e interpretación intervienen en el “dar sentido”, aunque sea uno el que predomine. Analizar los datos a partir de las transcripciones se puede hacer también mediante el análisis cualitativo asistido por ordenador. En las Lecturas Recomendadas del capítulo anterior se dan referencias al respecto.

Resulta tentador esperar a terminar la transcripción de todas las entrevistas antes de analizar, pero si las examinamos meses después de que tuvieran lugar las correspondientes entrevistas corremos el riesgo de que pierdan significado y el análisis sea más difícil. Cuanto más tardemos en analizar o interpretar las transcripciones, más difícil nos puede ser recordar las sutilezas del contexto que ayudan a determinar qué significan los datos.

Sobre segundas y terceras audiciones

Un medio alternativo de dar sentido a grandes cantidades de datos de entrevistas es escuchando una y otra vez las grabaciones de éstas, junto con la inmersión en otros datos de campo: las palabras que pueda haber en un papel no contienen todo el significado, como señalábamos en el Capítulo III, y como NISBET (2006) reafirmaba. La transcripción no se debe tratar como un constructo racional aislado y desconectado del contexto o el proceso de la entrevista. Con las repetidas audiciones, podemos conectar de nuevo con la experiencia “en directo” de la entrevista. Recordar las claves sociales, emocionales y conductuales ayuda a conseguir más significado del que se deduce de las palabras solas. Muchas veces captamos cosas que no oímos la primera vez y que, al escuchar de nuevo el tono de voz, pueden modificar el primer significado que les dimos. También podemos “sintonizar” con la interpretación que hicimos en el momento de la entrevista, con lo que podremos garantizar mejor que cualquier cita o extracto que al final seleccionemos como pruebas para un análisis de los asuntos, representen lo más fielmente posible los significados que los participantes pretendían transmitir.

Uno de los mejores ejemplos que conozco de estudio de caso temático en el que se utilizó este proceso de relectura de transcripiones y de repetidas audiciones de las entrevistas grabadas es el de Denny (1977). El estudio cuenta la historia de la enseñanza de las ciencias en un instituto de un distrito de Texas, basada en gran medida en extractos debidamente editados de entrevistas hábilmente entrelazados en el relato. Al hablar de este proceso, Denny decía: "Los profesores llenaron unas cincuenta horas de grabación. Desde entonces he escuchado en esas cintas sus palabras una y otra vez. Es increíble lo que oigo la segunda o la tercera vez que las escucho" (págs. 12).

Aquellas repetidas audiciones garantizaban, mejor que los extractos de las entrevistas que se incluyeron en el caso escrito, que fueran lo más fieles posible (que tuvieran en cuenta los matices de tono, giros lingüísticos y contexto) a lo que el entrevistado quiso decir en su momento. Su significado y relevancia para la historia que al final se contó se asentaban también en las muchas horas de trabajo de campo, y en la asimilación de los detalles contextuales y las sutiles pistas recogidas en el escenario.

De la interpretación provisional a la historia

En el ejemplo siguiente de un estudio de caso de un centro de secundaria sobre el grado de implantación de proyectos curriculares de diseño centralizado, utilicé deliberadamente las interpretaciones provisionales a partir de un tiempo limitado de trabajo de campo (tres días) como medio tanto de comprobar la interpretación inicial como de recoger más datos. El estudio de caso formaba parte de un proyecto más amplio[2], en el que participaban cuatro centros docentes y se analizaba un modelo democrático de investigación que aspiraba a reconducir el equilibrio de poder entre el investigador y el investigado. Una parte significativa de este propósito era implicar activamente a los participantes para que ayudaran a comprender el caso, por lo que la negociación era un proceso clave para asegurar la exactitud y adecuación de las interpretaciones.

Sobre la base de tres días de intenso trabajo de campo en la escuela, escribí un informe interpretativo de lo que había registrado en cada departamento sobre la introducción y el desarrollo de un proyecto curricular específico y de diseño centralizado. Todos los informes tenían elementos de interpretación directa, análisis de asuntos iniciales sacados de transcripciones de entrevistas, observación directa y preguntas para obtener una mejor comprensión. Pedí a los profesores que hablaran del informe en sus departamentos, basándose en los criterios de exactitud, relevancia e imparcialidad, y que me dieran sus comentarios.

Hice todo eso por tres razones. Una era implicar a los profesores en la investigación. La segunda, comprobar la exactitud e imparcialidad de mis interpretaciones (había pasado poco tiempo en el campo, aunque en los tres días había amasado gran cantidad de datos). La tercera, ampliar el proceso de recogida de datos mediante la participación de los profesores, y dándoles oportunidad de que analizaran los temas juntos, sin estar yo presente. Este último punto tenía la ventaja adicional de señalar que los participantes asumían parte de la responsabilidad de que la historia fuera “correcta”, y de servir de correctivo de mi posible tendenciosidad. En mi ausencia, los profesores podían desechar fácilmente mis interpretaciones si así lo decidían.

En uno de los informes, hacía dos interpretaciones distintas del mismo conjunto de sucesos y de la misma experiencia. En otro, solo hacía una, pero pronto me llegó otra. De un tercero, en el que se hacía una sola interpretación, se me cuestionaron muchos aspectos, y se me hicieron matizaciones de significado que para los profesores eran importantes en su contexto e historia. Quizá hubiera podido captar esos sesgos con algunos días más de trabajo de campo, pero no fue así. De modo que agradecí todos aquellos cuestionamientos.

Recordemos el caso de “las fresas, las fresas” del Capítulo III, en el que el conocimiento del contexto era crucial para entender lo que ocurría en aquella clase. Además de la ventajas señaladas para conseguir que la historia de la investigación fuera cierta, el proceso tenía otra: la de implicar, en un nivel, a los departamentos y, en otro, a toda la escuela, en la

observación reflexiva sobre su forma individual y colectiva de gestionar la innovación y el cambio. En otras palabras: el proceso pretendía ser educativo para todos y servir para que todos avanzaran en su desarrollo profesional.

Lo que conseguí, además de comprobar la exactitud, fue un auténtico correctivo a mi tendenciosidad. En mis prisas por interpretar en el tan reducido margen de tiempo asignado al caso, había hecho de la escuela algunas interpretaciones cuyo origen estaba en otras de anteriores investigaciones sobre reformas curriculares. En otras palabras, no supe reconocer el contexto "único" de los esfuerzos que esa escuela concreta hacía por reformarse. Fue aleccionador. Me disculpé, y en la posterior correspondencia con el centro, y con la ayuda de todo su personal, intenté dar carpetazo a mis tendenciosas interpretaciones y escuchar con mayor atención las suyas.

Del modelo mixto de análisis e interpretación a la historia

El proceso de análisis del ejemplo que sigue incluía varios de los procesos anteriores para incorporar los datos observacionales y de las entrevistas, pero tenía dos niveles más de complejidad para contextualizar el caso en el ámbito nacional. Eran un análisis del desarrollo histórico de la enseñanza y la formación de la enfermería en Irlanda, como primer plano del estudio y, al final de éste, un análisis de grupos focales de todo el país para determinar cómo avanzaba el programa en todo el territorio en el momento en que abandonamos el escenario. Lo primero lo planeamos al principio. Lo segundo fue una reacción a la cambiante escena política.

El caso general era una importante innovación curricular en la enseñanza y la formación de la enfermería en Irlanda (SIMONS y cols., 1998), que pasaban de un modelo de aprendizaje a una enseñanza y formación universitarias. El elemento principal era un estudio de caso exhaustivo de un escenario piloto para ver cómo funcionaba en él ese "nuevo" programa, antes de extenderlo al resto de la población.

La decisión de situar este caso dentro de un análisis descriptivo de la historia de la enseñanza y la formación de la enfermería en Irlanda fue en parte política: demostrar que conocíamos y entendíamos el contexto cultural, y en parte analítica, identificar los temas y los asuntos que habían llevado la enseñanza y formación de la enfermería al punto del cambio. Todo esto, una vez corroborado y validado mediante la literatura sobre el tema y las conversaciones con importantes educadores y administradores del ámbito de la enfermería de Irlanda, sirvió de punto de partida para poder empezar a construir y analizar "en condiciones seguras" los cambios que se estaban produciendo en el nuevo programa.

El caso destaca cuatro puntos sobre el análisis y la interpretación que planteé en el capítulo anterior: la necesidad de empezar por el principio, de interpretar continuamente, de enfocar y reenfocar progresivamente, y de estar abiertos al cambio de estrategias a medida que avanza la comprensión o cuando el contexto lo dicte. Empezamos, y muy pronto tuvimos que reenfocar. Por ejemplo, en la propuesta y el diseño de la investigación había el propósito de cotejar los resultados del nuevo programa con anteriores programas de aprendizaje, mediante la comparación de estudiantes de uno y otros. Pero no se pudo hacer porque el sistema del aprendizaje (y quienes se formaban con él) dejó de existir durante el período de la evaluación. No había una población directa de aprendices con la que poder comparar.

También tuvimos que reenfocar más adelante, cuando cambió rápidamente el contexto político. El nombre de "piloto" que se le dio a la evaluación, y la idea que representaba y sobre la que se iba a tomar la decisión de extender o no el programa a otros escenarios, fue poco apropiado. Cuando concluyó la evaluación, el programa se había implantado en otros once sitios. Tuvimos que reunir más datos para explicar estos factores, y reenfocar el análisis. En ese contexto, cualquier intento de usar un marco precodificado o preexistente hubiera sido un fracaso, porque no hubiese podido representar lo que realmente estaba ocurriendo en el escenario. Siempre teníamos la posibilidad de grabar, naturalmente, pero, sabedores de que el contexto era altamente político, era más sensato

emprender un análisis más formal una vez dispusiéramos de un fondo de datos.

Además de este reenfoque como respuesta al cambio político, emprendimos más procesos formales de análisis de la implementación del nuevo programa en un escenario. Tenían lugar de forma regular en reuniones de equipo cada dos o tres semanas, donde identificábamos los temas emergentes y las "hipótesis de trabajo", que se enfocaban y reenfocaban progresivamente a la luz de las nuevas pruebas. Pero también hubo una fase posterior en la que reexaminamos toda la base de datos en busca de los más importantes temas analíticos, patrones y relaciones entre ellos, triangulamos asuntos relevantes de diferentes perspectivas y fuentes de datos, y seleccionamos las pruebas que avalaban las principales conclusiones. Este análisis tenía lugar en las fases que se describen en el Memorando 17.

Memorando 17: Ejemplo de una fase formal de análisis	
☑	Todos los miembros del equipo (cuatro inicialmente, y seis en las fases posteriores) leían los datos de las entrevistas, las notas de campo, las observaciones y la documentación relevante, y se señalaban los temas que se consideraban importantes para comprender el programa en acción.
☐	Todo ello se triangulaba, es decir, se estudiaba minuciosamente cada tema para ver si lo avalaban las pruebas obtenidas en otras fuentes y con otros métodos, de diversos interesados y de otros participantes. También, cuando se estimaba que era importante para comprender el caso, se consideraba algún tema que plantearan una o dos personas.
☐	Los temas se reexaminaban a la luz de las pruebas que aparecían en otras visitas al escenario, pare ver si eran temas pasajeros o constantes. Si era necesario, los temas se reenmarcaban para que reflejaran una interpretación perfeccionada del caso.
☐	A continuación, se investigaban las interrelaciones entre los temas para ver qué temas y patrones empezaban a emerger.
☐	Se buscaban otra vez en la base de datos más pruebas que avalaran los temas y los nuevos patrones.
☐	Los temas y los asuntos que se identificaban sistemáticamente y contaban con datos suficientes que confirmaran su importancia para la comprensión del caso, se incorporaban

	a las conclusiones principales.
☐	De lo averiguado se deducían las implicaciones para el desarrollo de políticas, para ofrecer así un plan de acción para el futuro. (Adaptado de CLARKE, GOBBI y SIMONS, 1999.)

De la interpretación artística a la historia

El estudio de caso expuesto en el apartado anterior tuvo lugar justo antes del cambio de milenio. Más recientemente, aunque ya lo hacía a partir de los años noventa, he empezado a experimentar con formas artísticas de interpretación y comprensión. Y lo he podido hacer por una serie de razones. Los contextos en los que trabajo han cambiado —desde proyectos de evaluación financiados, a gran escala y de ámbito nacional o internacional, a otros menores—, y es menor el imperativo de satisfacer las expectativas de algunos formuladores de políticas que valoran más las pruebas "objetivas". Además, en algunos contextos, por ejemplo, en las profesiones de la salud y la atención sanitaria, se fomenta y respalda cada vez más el uso de las artes creativas en la investigación. Pero tal vez el factor de mayor fuerza haya sido mi propia decisión de integrar en mi enseñanza y mis investigaciones las formas de las artes creativas, en lugar de ver en ellas mis salvadoras para los fines de semana.

Bailar con los datos

Con el uso de algunos de los procesos descritos antes —desde las transcripciones de entrevistas a la historia—, recorto transcripciones de entrevistas, una vez clasificadas, para hacer de ellas extractos ilustrativos, y las dejo en el suelo, junto a observaciones y notas de campo escritas en fichas de 6 x 15 cm. Voy dando vueltas físicamente alrededor de estos datos, me pongo de pie sobre ellos, salto de unos a otros, adelante y atrás, los coloco de una forma y de otra, hasta que cobran un cierto sentido. Puedo

empezar con una transcripción o una serie de notas de campo, para luego ir añadiendo otras que vayan guardando relación con las anteriores.

En otros casos, coloco todos estos datos en el suelo al principio y, con un proceso similar, observo las conexiones que se traducen en una nueva idea principal, y el grado de robustez de ésta (su nivel de saturación de datos). Al bailar así con los datos, no solo los leo y los releo, sino que los veo desde ángulos distintos. Estar de pie sobre ellos me ofrece una visión diferente y, al observarlos a vista de pájaro y en toda su extensión, consigo una perspectiva de la que empiezo a sacar una impresión holística del significado de los datos. Muevo los datos y las fichas de un lado a otro con el pie y bailo entre ellos, y así puedo detectar asuntos y patrones. No es un simple proceso cognitivo. Siento y experimento el significado que transmiten.

Al trabajar así, se ponen en marcha muchos de los procesos habituales que intervienen en el análisis y la interpretación: confirmar, desechar, verificar, o decidir sobre las aportaciones de extraños. Lo que el movimiento añade es otra sensación y un "saber" que está plasmado. En el contexto anterior, uso el movimiento en una determinada fase interpretativa. Cancienne y Snowber (2003), en su artículo "El ritmo de escribir: el movimiento como método", van mucho más allá, y señalan que utilizan el baile y el movimiento en todo el proceso de la investigación y al exponer sus resultados. Los argumentos que dan son convincentes y, como ellos mismos indican, no son distintos de los procesos que seguimos en otras formas de interpretar los datos:

> Hace tiempo que los coreógrafos y actores saben que el proceso coreográfico consiste en arreglar, cambiar, corregir, formar, hacer y rehacer; es esencialmente un acto de descubrimiento. La combinación de la danza, una forma cinética, con la escritura, una forma cognitiva, puede forjar relaciones entre el cuerpo y la mente, el saber cognitivo y el afectivo, y del intelecto con el vigor físico.
>
> (Págs. 237238.)

El baile con los datos, tal como acabo de explicarlo, se puede construir como una forma de mapeo conceptual, moviendo para ello los datos sobre una cartulina fijada en la pared o puesta en el suelo, pero sin bailar literalmente sobre ella. Sin embargo, lo entiendo más como una forma

interpretativa de análisis temático que gana en profundidad, percepción y comprensión holística a través del movimiento. Aunque el proceso tiene una afinidad con el movimiento como método, como señalan CANCIENNE y SNOWBER (2003), su rendimiento se queda corto. Aquí solo hablo del uso del movimiento en el proceso de interpretación de los datos, no en el de comunicar las conclusiones a los demás. La comunicación de las conclusiones a los demás a través del movimiento, un proceso al que algunos llaman “bailar los datos” (BAGLEY y CANCIENNE, 2001), es un uso diferente del movimiento y tiene una finalidad distinta de la del “bailar con los datos”, tal como aquí se esboza.

Usar la forma poética

En el ejemplo siguiente, Sue, cuyo trabajo presentábamos en el Capítulo III, interpretó el caso que estaba estudiando a través de una serie de procesos narrativos, en los que se generaron historias interpretativas que documentaban el análisis y las conclusiones de Sue. Ésta decidió presentar sus informes en forma poética, que era en sí misma un proceso más de interpretación. En este sentido, el relato era algo más que un análisis. Sue utilizaba características del relato tanto para que le ayudaran a interpretar los datos, como para enmarcar la estructura y la presentación de los datos.

Las fuentes de los datos se separaban entre *historias de campo*, que incluían una diversidad de formas narrativas, incidentes fundamentales, notas y memorandos sobre las observaciones, análisis reflexivos de la práctica, poemas, diagramas, collages, mapas conceptuales, y *documentos de campo*, datos secundarios, por ejemplo, diarios de visitas, correspondencia electrónica, actas de reuniones, y normas y políticas. A continuación, el proceso proseguía en cuatro fases interconectadas.

En la primera fase —*de los datos de campo a los conjuntos de datos*— se recopilaban los datos en conjuntos coherentes de datos narrativos, cada uno de los cuales contaba una historia o daba una versión particular de la práctica de Sue. Todos los conjuntos de datos incluían tanto historias de campo como documentos de campo que fueran relevantes para esa historia.

Se creó un sistema de archivo que facilitara la clasificación y las referencias. Se construyó un total de 157 conjuntos de datos.

La fase dos —*de los conjuntos de datos a los guiones*— consistía en releer todos los conjuntos de datos para entender cómo se relacionaba cada uno de ellos con toda la experiencia que se analizaba en la investigación. En todos los conjuntos de datos se identificaban los asuntos y los argumentos clave, relativos al que pudiera ser el contenido (la conclusión general) de cada guión. Era un proceso iterativo, en el que se recorrían una y otra vez todos los conjuntos de datos, un proceso imaginativo, en el que se empleaban metáforas, imágenes y formas visuales para crear e imaginar la totalidad de la historia. Se identificaron cinco guiones (que posteriormente, al observar asuntos que se solapaban, se redujeron a cuatro), además de otros que no encajaban. Eran estos últimos casos negativos pero que, pese a todo, producían un impacto en el análisis general de valor final del estudio. Se tomaba nota de los conjuntos de datos relacionados con un guión, y de aquellos relacionados con más de uno. Todas las historias de campo en bruto de cada uno de los conjuntos de datos relacionados con un guión se juntaban en un único archivo conjunto.

La fase tres —*de los guiones a los relatos cortos*— consistía en analizar los conjuntos de datos relativos a cada uno de los cinco guiones a través de procesos narrativos formales, tanto estructurales como hermenéuticos[3], para elaborar relatos cortos. A través de estos procedimientos, se identificaban las unidades de análisis o argumentos para cada guión breve, y se montaba un tablón en el que se componía la historia, moviendo los diferentes argumentos hasta que juntos contaban la historia que mejor podía encajar con los datos. (La identificación de las de cada guión contaba también con la información obtenida de la literatura teórica y sobre investigación relevante para el guión en cuestión.) Estos relatos breves se componían en forma poética, entretejiendo el análisis de ejemplos de historias de campo, también en forma poética, para conservar la "experiencia vivida" del caso.

La cuarta fase —*de los relatos cortos a la evaluación*— examinaba los relatos cortos en busca de los valores y los temas de interés que revelaran

en la explicación experiencial que hacían de la práctica. El resultado de este análisis evaluativo era un poema resumen que servía de base para debatir la pregunta de la investigación.

La Figura 8.1 representa gráficamente las fases de este proceso, y Duke (2007) hace una exposición más detallada de lo que suponía cada una de las fases.

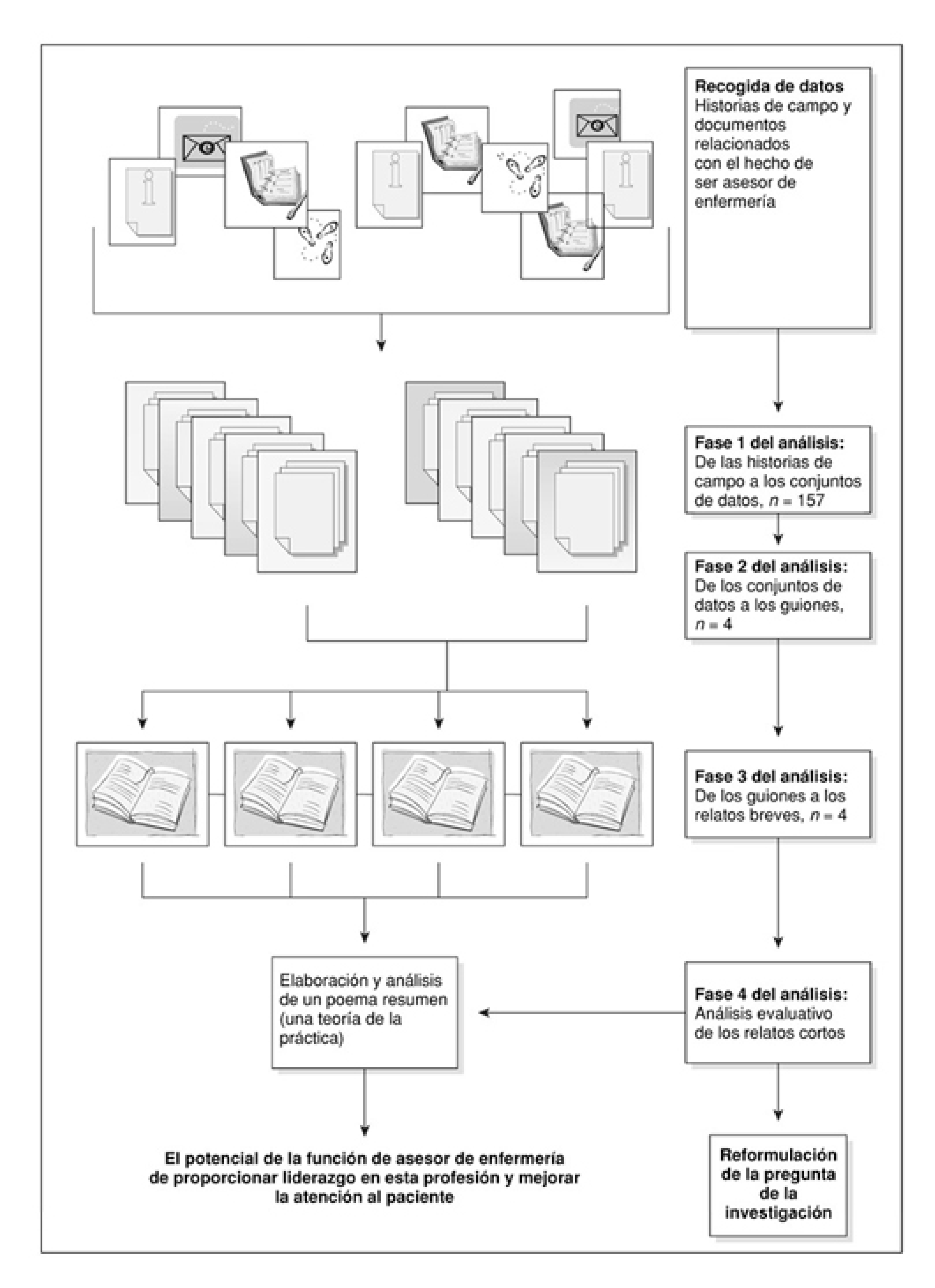


Figura 8.1 *Proceso de análisis/interpretativo de cuatro fases (de DUKE [2007], reproducido con autorización.)*

La ventaja de un diagrama como éste es que de un solo vistazo captamos las diferentes fases de un análisis complejo. El inconveniente es que éste puede parecer más lineal de lo que su proceso realmente era. En efecto, así

presentado, se puede pensar que se distingue muy poco de otras formas de análisis cualitativo que generan asuntos y patrones en fases, como la esbozada en el Memorando 17. Pero es distinto.

En todas las fases, el proceso de selección y reducción de datos hasta llegar a los temas y los guiones era mucho más intuitivo e interpretativo que el del Memorando 17. Suponía incorporar los sentimientos, intentar dar sentido a datos confusos y contradictorios, dejar espacio para el pensamiento inconsciente, dibujar esbozos y mapas en las distintas fases de la interpretación.

También implicaba expresar ideas y reacciones sentimentales en forma de poema o collage, escribir memorandos y relatos sobre la práctica, reescribir y reinterpretar. Se trataba también, como la propia Sue comentaba al hablar del proceso, de "ser fiel a cómo conocí 'interiormente' los datos —cómo los había vivido—, poniendo todo el empeño en asegurar que lo que escribía y expresaba era congruente con la forma en que llegué a 'conocer' esta 'experiencia vivida'"[4].

La escritura como interpretación

Este ejemplo pone de manifiesto claramente que escribir y reescribir es una parte integral del proceso de interpretación del caso. Algunos consideran que es el propio proceso de interpretación más importante (véanse, por ejemplo, RICHARDSON, 1994, 1997; VAN MANEN, 1990). Escribir es, de principio a fin, el arte y el proceso con los que damos sentido —orden y significado— a lo que hayamos descubierto. Lo podemos hacer de las varias formas ya mencionadas en este capítulo: identificar categorías o historias en las transcripciones, deducir asuntos y patrones mediante el enfoque progresivo de los temas, generar asuntos a través de procesos analíticos, e integrar/redisponer los datos obtenidos en entrevistas y otros datos de campo para crear un relato en forma poética o de historia. Llamo aquí la atención sobre la preferencia por la redacción *como* el principal modo de interpretación.

Richardson (1997) aporta unos convincentes argumentos en favor de la escritura como interpretación, y analiza cómo las circunstancias culturales específicas en que escribimos afectan a lo que escribimos y a la persona en que nos convertimos (pág. 1). Al analizar el relato de su vida académica en *Fields of Play*, la autora experimenta una serie de diferentes formas textuales para recrear, reenmarcar y reinterpretar su experiencia, y formas alternativas de representación, como el teatro y la poesía, para comunicar esa experiencia a los demás. Aunque en ese libro la autora habla principalmente de su propio relato, se pueden encontrar en él formas artísticas que utiliza que nos serán útiles para escribir relatos de la experiencia vivida de las personas de nuestro caso.

Kushner (2000), al analizar la personalización del yo y de quienes pueblan nuestros casos, también emplea la escritura *como* interpretación. Sus interpreta ciones incluyen no solo ricas descripciones narrativas de los sucesos y los incidentes observados sobre la experiencia de la persona del caso, sino también observaciones de lo que en ese momento está leyendo y pensando, tanto en el ámbito personal como en el profesional. De esta forma aspira a hacer transparente cómo llega a dar sentido teórico al caso a través de su interacción con los demás: poniendo al descubierto algunos de aquellos factores que a veces, en las exposiciones excesivamente interpretadas, quedan ocultos a la vista del lector. No me voy a extender más en este capítulo sobre la escritura como interpretación. Hablaré de nuevo de ella en el siguiente, en el que me ocupo de las formas de presentación y hago algunas indicaciones sobre el propio oficio de la escritura.

Lecturas recomendadas

Richardson, L. (1994), "Writing: A method of inquiry", en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), The Handbook of Qualitative Research, págs. 516-529, Thousand Oaks, CA, Sage.

Defiende la escritura como el proceso interpretativo fundamental, con algunos ejercicios para practicar las destrezas de la escritura. Véase también Richardson (1997), Lecturas Recomendadas, Capítulo VII, que ilustra cómo los datos presentados de forma poética y teatral mejoran la comunicación y la comprensión de los relatos.

SPARKES, A. C. y DOUGLAS, K. (2007), “Making the case for poetic representations: An example in action”, The Sport Psychologist, 21, págs. 170-190. Analiza los posibles beneficios del uso de representaciones poéticas en la interpretación y la comunicación. Describe el proceso de construir una representación poética a partir de los datos de las entrevistas y señala una serie de criterios para juzgar la representación poética.
VAN MANEN, M. (1990), Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy, Nueva York, State University of New York. Análisis de la defensa de la experiencia vivida y de la escritura fenomenológica.

1 En este capítulo y el siguiente, voy a hablar de “historia” en el sentido expuesto en la Introducción: la argumentación o teoría subyacentes del caso que llegamos a comprender en el transcurso del análisis y la interpretación de los datos. Sobre diversas formas posibles de contar la historia, véase el Capítulo IX.

2 Era el proyecto Safari, *Success And Failure And Recent Innovation* (Éxito, fracaso y la reciente innovación) al que hacía referencia en el Capítulo II, en el que se analizaban los efectos de la innovación a medio plazo. El proyecto se experimentaba mediante la realización de estudios de caso en un breve margen de tiempo: una semana de “trabajo de campo condensado” repartida a lo largo de un mes, y un año para analizar y redactar los informes. Para más detalles sobre los procedimientos y procesos exactos, véanse MACDONALD y WALKER (1974, 1976) y NORRIS (1977), y para un análisis de los procedimientos en acción, SIMONS (1987).

3 El análisis estructural se refiere a elementos temporales, como el tiempo y la localización, que mantienen una conexión con los pormenores de la experiencia. El análisis hermenéutico consiste en interpretar el significado de todo el relato, la interrelación de las partes con el todo (véase también la nota 1 del Capítulo VII). Para más estudios sobre las formas de análisis narrativo, véanse, por ejemplo, REISSMAN (1993), RICOEUR (1981) y POLKINGHORNE (1995).

4 Comunicación personal, junio de 2007

Parte IV
Contar la historia

CAPÍTULO IX

Partir de cualquier punto: Informar y escribir

El título de este capítulo refleja la observación de Mark Twain de que la historia se puede empezar en cualquier punto. Es una útil recomendación cuando uno se encuentra ante un conjunto abrumador de datos que hay que entretejer para formar una historia coherente que hay que contar a públicos exteriores. Hemos escuchado mucho y con mucha atención a las personas. Hemos observado sus negociaciones y reacciones ante los acontecimientos. Hemos interpretado lo que hemos observado y escuchado. De modo que tenemos una historia que contar, percepciones que comunicar, un saber que transmitir. En el lenguaje de la investigación, podemos hablar de descubrimientos, resultados y conocimientos, mejor, quizá, que de saber, pero confío en que también podamos emplear este último término. Ahora es el momento de compartir las percepciones, los conocimientos y el saber de la forma más convincente que sepamos, manteniendo siempre la autenticidad de los datos.

He empleado profusamente el término “historia” para referirme a la estructura narrativa subyacente con la que interpretamos el caso. En este capítulo se analizan diferentes maneras de comunicar esta historia fundamental. Pero también se incluye una forma específica de historia como ejemplo de una de ellas. Es importante dejar claro que en este capítulo hablo de historia en estos dos sentidos.

El mayor énfasis se pone en el texto escrito. Cada vez se reconoce más que se pueden crear textos a través de otras modalidades, por ejemplo, el movimiento (CANCIENNE y SNOWBER, 2003) y el cine (Jenny ELLIOTT, 2008). La tecnología informática también abre posibilidades de informar de los resultados de forma visual y gráfica. Sin embargo, para muchas finalidades

el texto escrito sigue manteniendo su preeminencia, por esto en este capítulo me centro en las formas escritas de narración.

Contar la historia del estudio de caso

Alcance y contenido

Cualquiera que sea la forma de informar que elijamos, el estudio de caso debe tener un objetivo claro, contener muchos datos relevantes, estar localizado en su contexto sociopolítico, y representar con imparcialidad y exactitud los juicios y las opiniones de los participantes. Ante todo, debe contar una historia de la evolución, el desarrollo y la experiencia del caso concreto. Las posibles fuentes de datos son las observaciones (de clases, sucesos, incidentes importantes o el contexto), los extractos de entrevistas, el análisis de documentos normativos, las viñetas sobre determinados temas, los cameos de personas. Otras fuentes son los gráficos o diagramas, los mapas conceptuales, los productos de un programa, las pinturas, los dibujos y las fotografías. No todas van a ser relevantes para la historia que tengamos que contar. Son un repertorio de diferentes tipos de pruebas de los que nos podemos servir.

Explicar la composición de la base de datos

Después de decidir el guión o el argumento, las pruebas que se muestren deben ser suficientes para justificar las conclusiones o implicaciones sacadas dentro del alcance de la base de datos que tengamos. Una base de datos que se debe explicitar claramente, por ejemplo, a quién se entrevistó/observó (en su función o como persona, según los acuerdos que hayamos establecido), cuántas entrevistas/observaciones se realizaron, y la cantidad y el alcance de los documentos examinados. También puede ser útil indicar el número total reunido de transcripciones, notas de campo y observaciones. Hay que datar todas las notas de campo, entrevistas y observaciones. Es importante al analizar y presentar informes, como

recordatorio de que los datos no son independientes del contexto ni del momento. Hay que señalar el tiempo asignado al estudio, cualquier limitación que en la práctica experimente su diseño, y todos los demás detalles relevantes que reflejen exactamente la base de datos del caso.

Asegurar que los datos se analizan y representan adecuadamente

Cuando se analicen casos relevantes negativos (aquellos que no encajan en el guión principal) para determinar su aportación al significado general del caso, hay que incluir las perspectivas y los juicios alternativos u opuestos. Hay que presentar pruebas suficientes para que los lectores se puedan hacer una idea independiente del valor del análisis y la interpretación. Al seleccionar las pruebas que avalen las conclusiones, y las formas adecuadas de informar, podemos considerar la mejor manera de adecuar el "vocabulario de la acción"[1] a las expectativas de nuestros públicos y a su forma de aprender[2]. Si el caso forma parte de un estudio más amplio de muchos casos, nos debemos asegurar de que, en cada uno de ellos, proporcionamos una rica base de datos para el posterior análisis cruzado de los casos. Éste se puede realizar a través de los asuntos comunes que se identifiquen al principio, o posteriormente a través del análisis inductivo de los casos individuales.

Modelos de informes

Formales

En muchos contextos de investigación educativa y social, la actividad de informar adopta una forma más o menos lineal. Echemos un vistazo a muchas tesis con estudio de caso o a textos sobre investigación. Los informes normalmente empiezan con una introducción en la que se explica la investigación, el caso, la pregunta o el problema que se van a investigar,

y después, capítulo a capítulo, se señalan la naturaleza del proyecto, su historia y evolución, cómo se ubica en un contexto político nacional o internacional, y la metodología adoptada. En capítulos posteriores se esbozan las conclusiones o resultados, centrados muchas veces en los asuntos o los temas. En el último capítulo se sacan conclusiones y se exponen las implicaciones para la acción y la política normativa. Aquí el guión es histórico, y los datos se organizan cronológicamente. Hay un principio, un medio y un final. A veces se incluyen pruebas de otros estudios que influyen en el caso o lo ilustran. Serán pruebas compuestas de datos primarios y datos secundarios que sean relevantes para la comprensión del caso.

Descriptivos

La finalidad y el principio organizativo fundamental del informe descriptivo es implicar al lector en la veracidad y la experiencia del caso mediante la organización o la yuxtaposición de los datos, sin demasiada interpretación[3]. Los datos se muestran, más que se interpretan o se debaten. La historia está principalmente dirigida por los datos. Puede empezar en cualquier punto —por el principio, por la mitad o por el final— y se va entretejiendo, con avances y retrocesos. Son frecuentes los extractos de entrevistas y observaciones. Se pueden comparar y contrastar juicios u opiniones. En la descripción aparecen las personas.

Las descripciones pueden incluir viñetas de acontecimientos, cameos de personas, instantáneas de clases, exposiciones narrativas, diálogos socráticos, collages de diferentes voces. Pueden empezar con un incidente crucial o un extracto de entrevista para implicar al lector, o con “una historia reveladora” o una lección sacada del campo. La historia se puede contar desde la perspectiva de los diferentes interesados, a través de los ojos de los protagonistas, de grupos particulares o de quienes ejercen funciones distintas en la organización. Podemos repetir la historia varias veces desde el punto de vista de los actores, algo similar al “efecto Rashomon” de la

película japonesa de este nombre, cuya historia la cuentan diversas personas que revelan distintas actitudes ante el acontecimiento principal.

La descripción es más episódica que cronológica, por lo que a veces puede parecer que la inclusión de viñetas, instantáneas o diferentes voces fragmente el discurso. Sin embargo, la coherencia narrativa subyacente sigue ahí. Se cuentan los elementos esenciales de la historia (aunque la lógica pueda diferir en función de dónde se inicie la historia), y las conclusiones derivan de forma evidente de la interpretación hecha de los datos.

Dirigidos por las conclusiones

En este tipo de informes, el investigador del caso ha analizado los datos para contar una historia de la que saca unas conclusiones concretas. Se emplean muchos de los elementos del modelo descriptivo, pero aquí el objetivo es más analítico y explicativo. El informe puede incluir la interpretación de datos dentro de una teoría o unas teorías específicas para explicar lo que ocurrió en el caso. Lo más habitual es que la teoría sea la del propio caso. La coherencia es manifiesta. Normalmente hay un guión sólido bien trabado y continuo. Esto no implica necesariamente empezar por el principio, aunque es una posibilidad. Un sistema "dirigido a las conclusiones" suele ser el mejor para dar con éxito una versión explicativa (para un ejemplo, véase SMITH y POHLAND, 1974). En este sistema, en primer lugar enunciamos la conclusión y luego pasamos a contar la historia, que se ejemplifica con extractos de observaciones, notas de campo y entrevistas (todas escrupulosamente datadas) que señalan cómo se llegó a esa conclusión, un proceso que se repite con todas las conclusiones. En todo tipo de informe, es importante indicar la hora y la fecha de los datos de campo, pero lo es en particular cuando se empieza por enunciar las conclusiones. El lector, al contar la historia al revés, por decirlo de alguna manera, puede ver cómo llegamos a esa interpretación y cuáles fueron los factores importantes concretos en cada momento.

Interpretativos

Este modelo de informe teje una historia altamente interpretativa del caso desde el principio[4]. La historia puede empezar en cualquier punto, o registrar cómo el investigador fue interpretando el caso, de manera que el lector no conoce el resultado hasta el final. Se puede contar a través de asuntos, temas, metáforas e imágenes, o cualquier otro sistema de organización que decidamos. Puede conllevar controversias, contradicciones, interpretaciones alternativas e incluso, como toda buena historia policíaca, dejar algunas incógnitas para el final. Al leer este tipo de estudio de caso es posible que veamos menos fuentes de datos de las que se obtenga la interpretación, y que tengamos que confiar más en la credibilidad y coherencia de la historia, y en la integridad de la persona que la cuenta. Las exposiciones interpretativas suelen estar tupidamente entretejidas (menos abiertas a interpretaciones alternativas de las pruebas), pero tienen poder de convicción, porque transmiten percepciones y significados del caso de forma que los lectores las puedan captar fácilmente.

Contadores de historias

Al contar historias, como modelo de informe en el estudio de caso, el lector u oyente cobra la misma importancia que el escritor, y la finalidad es involucrar los sentimientos y las emociones de los primeros. Contar historias es un arte que tiene una larga trayectoria, la mayor parte de ella de tradición oral. En la mitología clásica, con las narraciones que se contaban se comunicaban percepciones, saberes y los viajes de los héroes, unos relatos que solían ser la memoria colectiva de las comunidades. Es un modo de comunicación que ha resistido el paso del tiempo.

Hoy, contar historias experimenta un renacimiento, a medida que las personas, los grupos y las comunidades buscan oportunidades de ver las cosas de otra manera, para afrontar la incertidumbre, para vivir la experiencia de una visión alternativa. Como señala OKRI (1997), así es como

aprenden de forma natural las personas. Implica tanto el intelecto como los sentimientos, con lo que la persona puede conectar fácilmente con la narración que se está contando. Sylvia AshtonWarner (1963) tipifica tal realidad en los relatos que escribía para y con sus alumnos y con los que les enseñaba a leer, utilizando "un 'vocabulario orgánico fundamental' de palabras referidas al amor y al miedo" (pág. 8). En sus libros dirigidos a niños maoríes, intentaba incorporar a los diálogos el vivir instintivo, el drama, el amor y la violencia que formaban parte de su mundo. Con ello se podía pasar de una cultura a otra, la del aula de una escuela europea (págs. 6971). Los niños podían entender fácilmente su lenguaje y los sentimientos que se despertaban en las historias, y así aprendían a leer.

Las historias orales generan una sensación de inmediatez. En lo que cuentan se comunican muchas cosas, con la ayuda de los gestos, la mirada, el lenguaje corporal, el tono de voz y el contexto directo. Quien las escucha participa activamente en el proceso, con su imaginación se identifica con lo que se está contando (Okri, 1997, pág. 48). Lo mismo ocurre con las historias escritas. El objetivo es estimular la imaginación creativa. Sin embargo, nos incumbe más a nosotros recrear el escenario y contar la experiencia sin la ventaja de disponer de las pistas para la comprensión que se pueden dar en un contexto "en directo". Por esto debemos disponer de mayores destrezas como escritores y, desde luego, como investigadores. Aunque en la investigación con estudio de caso no hablamos de contar historias en sentido mítico ni de ficción, tenemos mucho que aprender de las destrezas y el propósito de la forma tradicional y mítica de contar historias de ficción, para poder así comunicar percepciones y observaciones de forma accesible y amena.

Película documental

En la investigación y la evaluación educativas, se emplea a menudo el formato del documental para elaborar la historia del caso. Quien escribe el caso edita cuidadosamente extractos de entrevistas y observaciones para retratar lo que se descubrió en el caso, de modo muy similar al del cineasta

que edita horas de filmación para contar una historia que sea coherente, y deja de lado mucho de lo que se filmó. Es un proceso minucioso de cambiar, ordenar y reordenar encuadres y episodios hasta que queda construida una historia que tenga sentido. Surge de la inmersión en una gran cantidad de datos, e implica formas de conocer tanto cognitivas como intuitivas. Es una historia a la que el cineasta llega, más que una historia de la que parta, como WISEMAN dice de sus documentales:

> no hay que formalizarlo como una serie de declaraciones racionales. Es más importante que haya algún tipo de fusión entre lo que se siente con él y lo que se piensa de él, que saber enunciarlo. En esto consiste el proceso de edición... Cuando edito intento formular alguna teoría muy detallada por la que me rijo cuando hablo conmigo mismo, por ejemplo: “Esto encaja de esta manera, y esto de esta otra“, pero en el modo en que al final consigo trenzarlo todo veo que la racionalización muchas veces llega después de que exista una conexión.
>
> (Citado en GRAHAM, 1971, pág. 44.)

Un buen ejemplo de este tipo de informe es el del estudio de caso sobre la enseñanza de las ciencias del que se hablaba en el Capítulo VIII, cuyo investigador decidió describir la historia principalmente mediante la edición de extractos de entrevistas. De entre más o menos cincuenta horas de grabaciones, DENNY elaboró una historia en gran parte con las palabras de los profesores convertidas en un guión de 125 páginas (1977, págs. 12). Al igual que quien realiza documentales, también él observaba, claro está, y en la selección de esos extractos influían, y la contextualizaban, las muchas observaciones y un sentido intuitivo fruto de los dos meses de presencia en el escenario.

Las formas artísticas

En el Capítulo VIII analizábamos con cierto detalle el uso de las formas artísticas para interpretar los datos. Unas formas que también son efectivas para informar sobre el caso y comunicarlo. Queda aún bastante trabajo por hacer para determinar la mejor manera de establecer su validez como formas de informar, pero en algunos contextos —las artes y la salud, el mundo académico, los estudios sobre la comunidad y las profesiones

aplicadas— hay cada vez más espacio para informar y comunicar mediante formas artísticas.

En mi propio trabajo con colegas en este campo, en la exposición de las conclusiones de un estudio de caso he utilizado la música, la pintura y la poesía (Gibbons y Simons, 2002), y la música y la representación teatral (Hicks y Simons, 2006). Bagley y Cancienne (2001) han estudiado la presentación a través de la danza de las conclusiones de la investigación. Richardson (1997) ha utilizado la forma poética y dramática. Su poema narrativo "Historia de la vida de Louisa May contada por ella misma", en que la autora pasaba a forma poética una entrevista exhaustiva con Louisa May empleando para ello el vocabulario, la sintaxis y la gramática que ésta misma usaba, ilustra la fuerza que este modo de comunicación tiene para contar la historia. Sparkes (2002) subraya las oportunidades etnopoéticas y etnoteatrales presentes comparadas con los "cuentos realistas".

En los últimos años, en los estudios de doctorado también se han aceptado los modos artísticos de informar como parte de la presentación de una tesis con estudio de caso, a veces acompañados de vídeos, DVD y CD. Para un análisis narrativo en el que se usan fotografías, poemas y CD, véase Rugang (2000); para un análisis narrativo en forma poética, Duke (2007); y Jenny Elliott (2008), para la integración de fotografías, dibujos reflexivos y una película de baile, que fue el principal medio que empleó en su investigación.

La adecuación a la finalidad

Estos diferentes sistemas de organizar y presentar los datos en la investigación con estudio de caso no son necesariamente formas diferenciadas. En la práctica puede haber perfectamente combinaciones y variaciones. La forma que escojamos dependerá en parte de nuestra predilección por un determinado estilo, y de si los datos se generaron teniéndolo presente. Suele ser útil que al empezar tengamos cierta idea de cómo pensamos exponer el caso, para así ir pensando también en esa exposición a medida que avanzamos. No quiero decir que debamos buscar

deliberadamente cameos y viñetas que puedan enriquecer la exposición de forma demasiado racional, ni llenar el texto de fragmentos poéticos o teatrales para embellecer la lectura del caso. Es más una cuestión de estar abiertos a la reflexión sobre la mejor forma de comunicar las conclusiones, y sobre la posible convergencia del contenido y la imagen.

Por último, en la forma en que se exponga el estudio del caso influirá, evidentemente, el principal propósito con que se realizó. Si se trata de un estudio excepcional realizado exclusivamente por nuestro propio interés, posiblemente sea atractivo un estilo narrativo personal e interpretativo. Si es un estudio sobre una determinada política y que esté financiado, lo más apropiado quizá sea un modo de informar más formal. Si la finalidad es generar datos de primer orden para que otros puedan realizar un análisis cruzado de casos, es probable que lo más útil sea una variante de los sistemas tradicionales y descriptivos. Tendremos que decidir. En el análisis final, como en el propio proceso de investigación, la decisión es personal y política, y depende de la finalidad del estudio.

Memorando 18: Construir y escribir la historia del estudio de caso	
☑	Piensa cuál sería el modo de informar más apropiado para tus objetivos y públicos.
☐	Esboza la que creas que deba ser la estructura de la presentación, pero no te extrañes de que al ponerte a escribir aparezca otra. A medida que se profundiza en el análisis y la interpretación, pueden parecer más adecuadas otra estructura y una forma distinta de contar la historia.
☐	Empieza por el apartado o capítulo que consideres más interesante, cualquiera que sea. Si pierde interés, no te obligues a completarlo. Pasa a otro, y si te vuelve a ocurrir lo mismo, cambia de nuevo. Estos avances y retrocesos también pueden fortalecer las conexiones entre los diferentes apartados.
☐	Otra posibilidad es empezar por el principio e ir trabajando de forma lógica, aunque con esto darás por supuesto que la estructura inicial es la más adecuada.
☐	Si aparecen ideas o citas relevantes para el conjunto del caso, pero no pertinentes para el apartado concreto que estés escribiendo, toma nota, registra la referencia, señala su importancia e incluso escribe uno o dos párrafos. Te servirá cuando te pongas a escribir el

	apartado para el que sean adecuadas, y te ayudará a ver qué puntos son relevantes para un apartado en relación con los otros.
☐	Establece un buen sistema de registro y recuperación de datos, viñetas y citas. Nada te hará perder más tiempo que intentar recordar dónde viste una observación, una frase o una cita que ahora te podrían servir. Si las tienes escritas y bien referenciadas, no tendrás más que repasar tus notas.
☐	Ponte plazos para ordenar y completar los apartados. Siempre cambian, pero te servirán para ver a qué paso avanzas, el tiempo que te queda y si le dedicas demasiado a un determinado apartado en relación con el conjunto.
☐	Las metáforas suelen ser útiles para elaborar un relato coherente. Si son buenas sirven de elemento unificador que te ayudará a contar la historia; si son muy habituales o si las empleas con exceso, serán un estorbo. Piensa si te ayudan o te entorpecen.
☐	Utiliza la imaginación al decidir cómo construir la historia del caso, pero ten siempre presentes a los lectores: qué comunicarles, qué van a tolerar, y de qué pueden aprender.
☐	Al ir terminando la historia del caso, no es necesario que expongas conclusiones formales, aunque sí quizá señalar implicaciones, proponer un plan de desarrollo, sugerir alternativas a los formuladores de políticas, o destacar la importancia que las conclusiones tengan para la teoría y la práctica.
☐	Procura evitar recomendaciones sobre lo que haya que hacer: raramente te encontrarás en condiciones (con los conocimientos políticos y los recursos disponibles) para hacer declaraciones prescriptivas.
☐	No es necesario dejar toda la interpretación para el final, y a veces no es lo más sensato. El lector necesita disponer pronto de señales indicativas, y quiere que se le estimule para seguir leyendo.
☐	Asegúrate de que basas en pruebas tus opiniones, juicios y propuestas. Aunque debas mantener una estructura narrativa, no tienes la libertad del escritor de ficción.
☐	No olvides que la historia debe tener un buen final —lo más difícil de todo—, algo que se suele olvidar en muchas tesis de doctorado. Deja señales e indicaciones por todo el recorrido de la historia, pero no digas cómo acaba ésta realmente hasta el final (guárdate, por ejemplo, algunas conclusiones importantes).

Fuentes de inspiración para mejorar la redacción

Para producir en nuestros lectores el impacto que deseamos, los cameos y relatos tienen que estar bien escritos. Mis alumnos me suelen decir que les es difícil escribir buenas descripciones, y que no están seguros de que sepan hacerlo en forma de historia o emplear modos de presentación artísticos. Por esto en este apartado me centro directamente en la destreza de escribir y algunas técnicas que nos pueden ayudar a escribir una historia bien construida. Nos podemos inspirar para ello en muchas fuentes: la literatura, poesía y teatro, el periodismo y la biografía.

En la tradición literaria

De la tradición literaria podemos aprender el arte de la descripción rica, con la creación de escenas localizadas en el espacio y el tiempo, la habilidad de describir a los personajes, y elementos, como el argumento y la tensión dramática, que ayudan a componer la historia y atraer al lector. Al construir un relato, atender a los elementos estructurales de tiempo, espacio y escena (Clandinin y Connelly, 1994; Polkinghorne, 1995) ayudará a mantener la singularidad de los acontecimientos y la experiencia. La estructura dramática (asunto, personajes) contribuirá a crear un esquema con el que contar la historia. La imagen y la metáfora pueden representar asuntos, ser un hilo conductor, y dar coherencia al significado interpretativo (Simons y McCormack, 2007).

En el periodismo

Del “buen” periodismo, y en especial del de investigación, podemos aprender a escribir para comunicar de forma sucinta, una idea por párrafo, por ejemplo, a ajus

tarnos a limitaciones de espacio, y a despertar interés y mantenerlo. Del buen periodismo de investigación también podemos aprender a utilizar fuentes tanto vivas como documentales para contar una historia auténtica. Y del “nuevo” periodismo (Wolfe, 1973) obtenemos cuatro técnicas específicas: la construcción escena a escena, el uso del diálogo extenso y

realista, el de la narración en tercera persona, y la inclusión de detalles descriptivos y simbólicos con los que el lector puede acceder a lo que WOLFE llama el "estatus" o la situación del sujeto (DENZIN, 1997, págs. 134135; MACDONALD, 1977, pág. 52). Según CAULLEY (2008, pág. 424), el nuevo periodismo fue el inicio de la "no ficción creativa", que ha eclosionado, dice, en el mundo editorial y el académico desde principios de los pasados años noventa[5]. Volveré al tema más adelante, al hablar de si introducir la ficción en los informes de estudios de caso puede ser adecuado o no, o en qué contextos. De momento nos quedamos con lo que podemos aprender del propio periodismo sobre cómo escribir.

Para una exposición excelente del paralelismo entre la investigación con estudio de caso y lo que podemos aprender del periodismo para mejorar nuestra forma de escribir e informar, véase HARRINGTON (2003). En este artículo se ve que muchas de las formas básicas de observar, entrevistar e informar que se enseñan a los periodistas son igualmente aplicables a la investigación con estudio de caso, como lo son las observaciones que el autor hace acerca de los conocimientos tácitos que adquirimos a través de la experiencia del oficio, que añade profundidad y perspicacia a lo que informamos y cómo lo informamos. Pero lo que aquí quiero subrayar son los tres puntos concretos sobre la escritura que señala HARRINGTON: *primero***,** sobre el lenguaje y el estilo; *segundo***,** la inseparabilidad de la escritura y el informe; y *tercero***,** el uso del detalle documental.

HARRINGTON defiende el lenguaje llano, preciso y directo, por complejas que puedan ser las ideas que se expongan. Se trata, dice, de un oficio cuyo aprendizaje requiere esfuerzo. Y no se refiere únicamente al estudio técnico de la gramática, la puntuación y el estilo, esencial para transmitir el significado con claridad, sino también a la calidad de la propia escritura.

> [Va] más allá de construir bien las frases para que expresen las escenas, captar la acción, seleccionar detalles reveladores, evitar el melodrama, dar forma al material sin distorsionarlo, no ser excesivamente obvios, no ser excesivamente obtusos, mantener el debido equilibrio entre lo particular y lo universal, imponer temas que emerjan correctamente de lo que informemos, estructurar las historias para que generen percepciones, la acción concluya, los personajes cambien, y se libere la tensión.
>
> (Pág. 97.)

Todos los retos de esta forma de escribir, dice, tienen importantes implicaciones para los informes, en parte porque no hay una línea divisoria clara entre informar y escribir. Son dos actividades que no "podemos pensar por separado". Habla de la necesidad de "primero 'ver' las historias terminadas en nuestra mente", para que sepamos qué debemos informar para construir nuestra particular historia (pág. 97). El autor se refería aquí al periodismo literario documental, algo a lo que quizá no aspiremos al informar de nuestros casos. No obstante, lo que dice, y sí nos importa, es que, para poder escoger las pruebas y los argumentos que mejor nos permitan contar la historia, debemos tener cierta idea de cómo acaba ésta.

El tercer punto se refiere al uso del detalle documental. Ya hablamos de él en el Capítulo IV en relación con la descripción del director de una escuela. Necesitamos **observar** el detalle para hacernos una idea exacta y completa de la persona o el suceso, pero no tenemos por qué incluirlo todo en la descripción. El detalle documental también es fundamental en el buen periodismo, y a veces requiere horas de observación. Pero al escribir, dice Harrington, "la subestructura de la indagación queda oculta a la vista en aras de la historia que se cuenta... Para que la historia se lea con facilidad, se oculta el trabajo duro" (pág. 98). Es necesario reunir detalles documentales significativos, pero lo que genera el impacto de la historia es "la interacción del detalle y el significado" (pág. 99). No basta con describir un suceso o una escena, por bien que lo hagamos. Preguntarse lo que quieren transmitir es esencial para comunicar su significado dramático y subjetivo.

El paralelismo con el periodismo, como ocurre con muchos paralelismos, no es exacto, naturalmente. Como sostiene Wilby (1980), en el periodismo el objetivo es crear la noticia, y el periodista se dirige a públicos populares. Crear noticias no es el motivo principal de la investigación con estudio de caso. El objetivo de ésta es crear conocimientos, y el de la evaluación, informar para la toma de decisiones. Que sean noticia o no es una cuestión secundaria.

Una consecuencia de este objetivo de "hacer noticia" es que a veces el periodismo va más allá de los datos. Wilby (1980, pág. 220) señala que *Todos los hombres del presidente* (Woodward y Bernstein, 1974) es un buen

ejemplo de periodismo de investigación, algo que no se puede decir de su continuación, *Los últimos días finales*. House (1980, págs. 106107) hace un análisis de cómo, en esta novela, la intención de crear un relato dramático de los últimos días de Nixon fue mucho más allá de contar los hechos del caso, para componer un relato —una descripción de Nixon como hombre acabado— cuya verdad se puso en tela de juicio. Se fue demasiado lejos. Las formas dramáticas pueden mejorar el texto, pero también pueden malinterpretar la realidad y ser injustas.

En la biografía

Los biógrafos entran en muchos más detalles de la persona que la descripción que se utiliza en la investigación con estudio de caso. Su arte está en contar la historia detallada y profunda de la persona biografiada. Sin embargo, en la biografía muchas veces se incluyen viñetas breves de las que podemos aprender muchas cosas sobre cómo tallar un cameo de una persona, y también sobre cómo escribir. En este sentido, una biógrafa de la que aprendí mucho es Judith Thurman. En el Capítulo IV veíamos un cameo de Karen Blixen sacado de la biografía que Thurman (1984) escribió de Isak Dinesen (seudónimo con el que escribía Karen Blixen). Lo recuerdo aquí a continuación, con un breve análisis de las técnicas de escritura que empleó Thurman, que nos pueden ser útiles para los cameos o las viñetas que podamos escribir en nuestros estudios de caso.

Ejemplo: Un cameo

Hay en el carácter de Isak Dinesen ciertos rasgos irreducibles, como los tiene el carácter de cualquiera de nosotros. Unos niños nacen con una perspicacia especial, una curiosidad apasionada, y otros son cautos, pasivos o serenos. Aunque a esas cualidades iniciales les puede ocurrir casi de todo —en particular, se las puede desalentar fácilmente—, también definen una firmeza de la persona que escapa a todo análisis. Tanne [Karen] era una niña jovial, extremadamente sensible, dispuesta

> y vital. Fue soñadora desde sus primeros años, y tuvo la suerte de que tal cualidad contara con el reconocimiento y el aliento de su padre, que sentía predilección por la que era su hija segunda, a la que le dedicaba un tiempo que los otros hijos no compartían. En cierto sentido, de niña tuvo una doble vida: la de una hija de entre tres, y la de sí misma, sola.
>
> (1984, pág. 45.)

Más adelante en la misma página, Thurman establece una relación con la obra de Dinesen, y atrapa así su esencia:

> En la obra y el pensamiento de Dinesen hay una frontera —o mejor un círculo fijo, una especie de bastidor de bordar— que separa lo salvaje de lo doméstico. En su interior están la luz del hogar y las voces de mujeres, el vapor de las teteras, las vidas de mujeres que se mueven como por un mecanismo de relojería. Fuera de ese círculo hay pasiones, espacios, grandezas; ahí están la jungla y los campos de batalla. Wilhelm sacó a su hija del limbo doméstico y la puso en la "selva". La llevaba a largas caminatas por los bosques o al Estrecho; quería transmitirle el gran amor que él sentía por la naturaleza; le enseñó a ser observadora, a distinguir las diferentes flores silvestres y los cantos de las aves, a fijarse en la Luna llena, a nombrar las hierbas. Le ejercitó los sentidos, la concienció de ellos como consciente es el cazador, que imita a su presa. Era una especie de segunda alfabetización que ella misma dice que adquirió más o menos al mismo tiempo que aprendía a leer, una disciplina y un placer que fueron en su vida como mínimo tan importantes como los libros.
>
> (1984, pág. 45.)

En estos dos breves párrafos, la biógrafa utiliza una serie de dispositivos literarios para destilar la esencia de la clase de niña que era Karen Blixen, y describir cómo influyeron en su obra las experiencias de su infancia. En el primer párrafo, unos adjetivos cuidadosamente escogidos describen las

cualidades fundamentales de esa niña particular, y se utiliza la técnica de la comparación para subrayar su singularidad. Un hecho cronológico —”la que era su hija segunda”— vincula a la niña con su padre y el tiempo especial que éste le dedicaba como su hija “favorita”, que conduce a la interpretación con la que concluye el primer párrafo: “tuvo una doble vida: la de una hija de entre tres, y la suya propia, sola”.

En el segundo párrafo, se utiliza un símil —“una especie de bastidor de bordar”— para mostrar el carácter “fronterizo” esencial de la obra de Dinesen, que separa lo salvaje de lo doméstico. Así se sientan las bases para una serie de descripciones de lo que está dentro de la frontera y fuera de ella. La yuxtaposición de tales comparaciones entre lo doméstico y lo salvaje genera un sentimiento o una idea del espacio y el alcance de su obra. La explicación de esta idea se hace mediante la exposición de la conexión con su padre, una vez más, detallando con exactitud cómo y qué le enseñaba.

Este lenguaje descriptivo incluye la fuerza puramente factual y física —”la llevaba a largas caminatas por los bosques”— y la fuerza emocional del interés del padre —”quería transmitirle el gran amor que él sentía por la naturaleza”—, y culmina en una descripción casi física del impacto que todo ello produjo. Un impacto que se subraya con una última metáfora: “Le ejercitó los sentidos, la concienció de ellos como consciente es el cazador, que imita a su presa”. Este párrafo, como el primero antes comentado, concluye con una interpretación —”Era una especie de segunda alfabetización”—, un concepto, esta vez introducido mediante la comunicación de lo que la biografiada había dicho y de la importancia que todo tuvo para ella.

En resumen, estos dos párrafos, que transmiten la densidad y la sensación de totalidad características del cameo —una breve imagen de la vida—, utilizan los dispositivos del hecho cronológico, del hecho del que se informa directamente, una serie de adjetivos descriptivos, la metáfora y el símil para mostrar los detalles factuales de la vida de Dinesen.

También se observan en ellos el uso creativo del lenguaje, la atribución de lo que otra persona dijo, la yuxtaposición de comparaciones, reconexiones

del asunto, la explicación y la interpretación a través de conceptos que resumen el carácter de la persona y cómo influye éste en su obra. Es posible que en los cameos que podamos elaborar en nuestros estudios de caso no sean necesarios todos estos dispositivos. Nosotros mismos podremos determinar la utilidad que puedan tener. En mi caso, con la lectura de este cameo me hice una idea inmediata tanto de la persona como de las características esenciales de su obra, vi enseguida que era una representación auténtica y bien estudiada, que me animó a seguir leyendo.

Representación o ficción

Cuando propongo el uso de las formas artísticas o de aspectos suyos al contar la historia del caso, no estoy diciendo que nos debamos proponer ser novelistas, poetas ni dramaturgos. Debemos dejar pare ellos la ficción, la poesía y el teatro. Sin embargo, como bien ilustra lo antes dicho, podemos aprender del oficio de todos ellos algo que nos ayude a estructurar y escribir la historia del estudio de caso. Es en este contexto en el que planteo la posibilidad de que introduzcamos la ficción en nuestros casos.

Se pueden aducir varias razones para tal uso. *Primera,* la ficción nos puede ayudar a comprender y sentir —tener una experiencia indirecta de— las vidas y experiencias diferentes. *Segunda,* la ficción puede contar con mayor detalle la historia, expresar la compleja realidad y el significado mejor de lo que podemos hacerlo al tener que esclarecer la información con las personas del caso real cuyas palabras y observaciones se describen directamente. *Tercera,* ayuda a solucionar el problema de la identificación de las personas que intervienen en el caso, de modo que su privacidad queda salvada en cierta medida. Una posible solución a este problema del anonimato de las personas es hacer un caso resumido: es decir, a partir de las observaciones y las entrevistas a distintas personas, escribir y contar la historia como si solo hubiera una persona. Por último, la ficción puede facilitar la lectura, algo importante si queremos comunicarnos eficientemente con los públicos de nuestros estudios de caso.

Es verdad que el uso de la metáfora, la imagen, la estructura dramática y otros recursos literarios en las exposiciones de nuestros casos en las que introducimos la ficción pueden facilitar la lectura, y generar un texto extremadamente convincente, pero este viraje hacia la ficción me sigue inquietando un poco. El estudio y la evaluación con estudio de caso no son ficción. Tratan de personas reales en contextos reales. Tienen que ser auténticos. De modo que, aunque podamos utilizar formas literarias y dramáticas para mejorar la legibilidad y transmitir significados complejos, debemos mantener la conexión con las personas y los sucesos reales. House (1980) lo resume muy bien cuando, al referirse a la evaluación, dice: "Los principios que rigen en el arte no son necesariamente los mismos que configuran la evaluación, ni siquiera los del arte documental. Del informe sobre una evaluación se espera que sea más veraz que una novela o una película" (pág. 114).

Creo que, con la práctica de las formas artísticas y cierta habilidad para su uso, podemos aprender a mostrar la experiencia de los casos auténticos con tal veracidad, que otros puedan tener indirectamente la misma experiencia. El "nuevo" arte de la "no ficción creativa" nos puede proporcionar técnicas para recrear este tipo de experiencias de tal forma que enganche al lector. El uso de los casos resumidos también puede ser un buen sistema, siempre que se respete la autenticidad de los datos y se cuente con el permiso de los protagonistas de la experiencia.

Tres son las cuestiones que más me preocupan. *La primera* es que la estructura dramática se adueñe del relato y trascienda de los datos, o que se reduzca o malinterprete la coherencia de la historia. Cualquiera que sea la estructura dramática que se utilice, no se debe cambiar lo fundamental de la historia (House, 1980, pág. 116). Hay que fundamentar ésta en las pruebas y el análisis auténticos del caso real.

La segunda es el deslizamiento inconsciente hacia la ficción, de modo que el lector no puede distinguir lo que está basado en la vida y el contexto "reales" de lo que es ficción. Para estos casos, la solución que propongo, cuando queramos utilizar elementos de ficción en la presentación del estudio de caso, es dejar claro qué es real y qué es ficticio. Un buen ejemplo

de claridad del autor respecto a lo que es real y lo que no lo es, es el de un escritor de ficción, Sebastian Faulks (2005), en *Human Traces.* Para asegurar la exactitud factual respecto a las personas y las fechas auténticas en esta novela, que cuenta la historia de dos psiquiatras ambientada en el siglo xix, Faulks se basa en cartas auténticas, y en las clases y los documentos de médicos, sacados de fuentes documentales de la época en que discurre la novela. El autor explica claramente qué fuentes ha utilizado, qué personas de las que describe realmente existieron, y cuándo reproduce una carta factual. Señala cuándo inventa las palabras de alguna clase o conferencia, siempre con el propósito de reflejar exactamente lo que se enseñaba, basándose en los contenidos de clases publicadas, el renombre y el estilo docente de la persona, y su público. *Por último,* señala que el principal hospital que aparece en la novela está descrito con la mayor fidelidad a la realidad que pudo conseguir con las fuentes que consultó (pág. 611).

La tercera preocupación es ética. Quienes pueblan nuestros estudios de caso son personas reales, y tenemos obligación de ser justos al describirlas. Para mí, esto significa reconocer que son seres vivos situados en un contexto y una comunidad. También significa contar bien su historia. Las formas literarias, dramáticas y poéticas ayudan a crear una estructura artística, pero no se deben utilizar a costa de distorsionar la verdadera experiencia. Utilizadas con maestría, mejoran la comunicación y la comprensión. Sin embargo, la fuerza del lenguaje y la metáfora también puede hacer que ambos sean excesivamente convincentes. Existe el peligro de que, al contar la historia, el significado artístico se imponga a la autenticidad de la experiencia de la persona y la desdibuje. Para asegurarnos de que esto no ocurra, propongo que nos hagamos una serie de preguntas.

- ¿El lenguaje que empleamos es excesivamente emotivo?
- ¿La historia que contamos es la “verdadera” historia de quienes nos proporcionaron los datos?

- Cuando utilizamos la forma dramática, ¿hemos permitido que la representación teatral se imponga a la representación de la experiencia?

Y la prueba de fuego:

- Si los participantes leyeran nuestra versión o vieran una representación teatral de los datos, ¿se reconocerían y pensarían que hicimos de ellos un retrato fiel?
- Si no se reconocieran, ¿qué querría decir? ¿Es que simplemente los hemos reinterpretado? ¿O es que los hemos malinterpretado?
- También nos podemos formular la pregunta que muchas veces se me hace: ¿Importa que el público aprenda algo del relato de la historia? Sí, desde un punto de vista ético, importa.

Memorando 19: Mejora tu escritura	
☑	Escribe todos los días, aunque después deseches lo que escribas. Así habrá más probabilidades de que reescribas y sigas avanzando de las que habría si no hubieses escrito nada.
☐	Procura que las citas tengan que ver con el texto en el que las incluyas. Es tentador recurrir a la cita para ahorrarnos tener que explicarnos de otra forma, pero, a menos que la cita sea particularmente incisiva, explique elocuentemente el tema en cuestión, y nadie la haya utilizado antes, resiste tal tentación.
☐	El exceso de citas inadecuadas puede debilitar la narración, cuando no romper su hilo conductor. La excepción es cuando resumas un estudio de caso “documental” casi por entero a partir de extractos editados de entrevistas.
☐	Si crees que has compuesto una frase excelente o que has escrito un buen párrafo, léelos una o quizá dos veces, pero no te detengas demasiado en ellos. Quedan por escribir muchos más igualmente buenos.
☐	Si observas que hay demasiados párrafos compuestos de una sola frase, llena de incisos, oraciones subordinadas y relaciones de puntos o cuestiones, la lectura se puede hacer farragosa. Procura utilizar frases cortas. No escatimes puntos y aparte.
☐	Si ves que hay demasiados “por lo tanto” y “sin embargo”, intenta reducirlos. La mayoría de las veces son innecesarios.
☐	Si te quedas bloqueado, no te salen las palabras, repites frases, los párrafos son demasiado

	generales, te alejas del tema, y no consigues dar ritmo a lo que escribas, para. Lee lo que hayas escrito. Busca estímulo en los datos, en algún texto que te haya parecido útil, o una novela escrita con ese estilo que admiras. Da por supuesto que recuperarás la ilusión. No te inquietes, yendo de silla en silla, a la espera de que te llegue la inspiración.
☐	Lee buena literatura. A mí me gustan en especial Virginia Woolf, Niall Brennan, Jean Rhys, Ernest Hemingway, Ben Okri.
☐	Practica la escritura. A medida que vayas avanzando, escoge unos cuantos datos y escribe cameos o viñetas.
☐	Crea un círculo de escritura con compañeros de estudios para compartir y criticar muestras de vuestros escritos.
☐	Prueba algunos de los ejercicios de escritura que proponen RICHARDSON (1994) y JANESICK (2004).
☐	Quizá te guste también alguno de los libros de Natalie GOLDBERG que aportan orientaciones sobre cómo escribir, especialmente *Writing Down the Bones* (1986) y *Wild Mind* (1991)*. Aunque traten más de la escritura de ficción, muchas de las ideas que ofrecen son útiles para elaborar viñetas y para que des rienda suelta a tu habilidad literaria.

Lecturas recomendadas

DENZIN, N. K. (1997), *Interpretative Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century,* Thousand Oaks, CA, Sage.

Amplia exposición de estilos de formas de escritura etnográficas e interpretativas del siglo XXI, teniendo en cuenta los cambios culturales y globales que afectan a nuestra forma de ver el mundo y a la de quienes estudiamos. Incluye un análisis de textos experienciales sacados de reportajes periodísticos, novelas, poesía étnica y autobiografías.

ELY, M., VINZ, R., DOWNING, M. y ANZUL, M. (1997), *On Writing Qualitative Research: Living by Words,* Londres, The Falmer Press.

Investigación sobre el arte de escribir estudios cualitativos, con gran cantidad de ejemplos de cómo construir significado mediante diferentes formas de narración, metáfora, teatro y poesía. Los Capítulos 4 y 5 se ocupan, respectivamente, de los sistemas analíticos y los interpretativos, y el Capítulo 7 trata del efecto de la escritura sobre nosotros mismos y los demás.

HOUSE, E. R. (1980), “Coherence and credibility: the aesthetics”, en *Evaluating with Validity,* págs. 97117, Londres, Sage.

Habla de las virtudes del uso de las formas artísticas, narrativas y teatrales al contar la historia del caso, y señala cómo establecer un equilibrio entre la estética, la verdad y la justicia.

JANESICK, V. J. (2004), *"Stretching" EXERCISES for Qualitative Researchers*, 2a ed., Londres, Sage.

Excelente libro de recursos para practicar la escritura, las técnicas de entrevista, la capacidad de observación y la función de investigador. Contiene ejercicios cortos para todos estos métodos, y para el uso de las formas artísticas de elaborar cameos e interpretar textos

RICHARDSON, L. (1990), *Writing Strategies: Reaching Diverse Audiences*, Qualitative Research Methods, 21, Newbury Park, CA, Sage.

Analiza las diversas formas de escribir estudios cualitativos, entre ellas el uso de la metáfora y la narración, con útiles apartados sobre el uso de citas breves y relatos extensos temáticos y biográficos.

VAN MAANEN, J. (1988), *Tales of the Field: On Writing Ethnography*, Chicago, IL, University of Chicago Press.

Dirigida sobre todo a quienes trabajan en el campo de la persuasión etnográfica, distingue entre relatos realistas, confesionales e impresionistas, y señala cómo elaborarlos.

WOLCOTT, H. (2001), *Writing Up Qualitative Research*, 2a ed., Thousand Oaks, CA, Sage.

Práctica guía sobre cómo ponerse a escribir, mantener la intriga, seguir el hilo, establecer relación con la teoría, resumir y concluir. Muy accesible, con útiles puntos de referencia para las distintas fases y buenos consejos.

WOODS, P. (2006), *Successful Writing for Qualitative Researchers*, 2a ed., Londres, Routledge.

Análisis del arte de escribir, desde el momento de empezar hasta la corrección y la copia definitiva para su publicación. Incluye capítulos sobre cómo estructurar un texto, diferentes formas de representación y estilos de escritura.

1 HOUSE (1973) introdujo la expresión "vocabulario de la acción" para señalar que debemos emplear un lenguaje que se ajuste al de los públicos en quienes deseamos influir para que aprendan con nuestros informes.

2 Para una exposición de la importancia de vincular las conclusiones y las pruebas de la evaluación a las teorías sobre cómo aprenden las personas y las organizaciones, véase ROGERS y WILLIAMS (2006).

3 Cuando indico que la descripción está dirigida por los datos y, como el nombre indica, es primordialmente descriptiva, no niego que también pueda ser interpretativa. En la selección y organización de los datos siempre interviene la interpretación. Es una cuestión de énfasis.

4 La interpretación interviene siempre en nuestra forma de dar sentido a los datos. De lo que aquí hablo es de una intención clara de elaborar una exposición interpretativa, diferente de la que describe de forma más indirecta la historia del caso.

5 La "no ficción creativa" es la no ficción que utiliza técnicas de la ficción. Según CAULLEY (2008), se desarrolló a partir del "nuevo periodismo" de los años sesenta y setenta, pero se desconoce el origen de la expresión "no ficción creativa" y cuándo realmente cobró popularidad (pág. 426). La revista que lleva su nombre, *Creative Nonfiction*, se fundó en 1993. Para más información sobre las formas y técnicas de la "no ficción creativa", véase GUTKIND (1997) y CHENEY (2001).

* En la base de datos del ISBN de libros editados en España, aparecen tres título de esta autora: *El gozo de escribir*, La Liebre de Marzo, 1993; *La escritura: una terapia creativa*, Ediciones Oniro, 2000; y *El rayo y el trueno: pasión y oficio de escribir,* La Liebre de Marzo, 2001. *(N. del T.)*

CAPÍTULO X

Falsos mitos sobre la investigación con estudio de caso

En este último capítulo me ocupo de los temas de la subjetividad, la generalización, la teorización y los estudios de caso en la formulación de políticas que Laura planteaba en su carta inicial, y para ello analizo los mitos tan frecuentemente pregonados sobre la investigación con estudio de caso. Son mitos proclamados de diversas formas, a menudo con desdén, por ejemplo, cuando se dice que "los estudios de caso son 'demasiado subjetivos'"; "no se puede generalizar a partir de un estudio de caso"; "en la investigación con estudio de caso no se pueden generar teorías"; "los estudios de caso no son útiles para definir políticas". Este tipo de juicios a veces tienen su origen en un intento de justificar el sistema de estudio de caso con criterios que son más propios de investigaciones de tradición positivista. Otras veces, son consecuencia de una errónea concepción de los preceptos fundamentales de la investigación con estudio de caso[1].

Cuando estos temas se plantean en sentido negativo, se malinterpretan, evidentemente. Todos los sistemas de investigación tienen virtudes y defectos, y el del estudio de caso no es una excepción. La subjetividad, la incertidumbre y la complejidad pueden plantear problemas, y el peligro de implicarse personalmente es una posible amenaza. La gestión de conjuntos de datos diversos, y la comunicación de casos singulares para maximizar su comprensión y uso, son otros retos a las destrezas del investigador. Desde unos puntos de vista, se pueden considerar defectos, y desde otros, virtudes. Reconozco estas distintas percepciones pero, como se habrá visto desde el principio, me decanto por el lado de las virtudes. En este capítulo, he

decidido tratar estos temas tal como están formulados anteriormente, porque así es como me plantean sus preocupaciones mis alumnos; y mi objetivo siempre ha sido apoyarles en su defensa del estudio de caso si deciden utilizarlo como modo de investigación.

“Los estudios de caso son demasiado ‘subjetivos’”

Dicho así, “demasiado subjetivo” es un juicio de valor. Indica que la subjetividad es algo negativo que hay que intentar erradicar del proceso de investigación. Desde los primeros capítulos ha quedado claro que las interpretaciones subjetivas son parte de la fuerza de la investigación con estudio de caso. Voy a hablar primero de esta fuerza, para luego analizar la preocupación que en mi opinión se oculta en esa crítica de “demasiado subjetivo”: que el estudio de caso puede conducir a una explicación sesgada.

En su mayor parte, la indagación cualitativa (incluido el estudio de caso) se ocupa de fenómenos que se experimentan de forma subjetiva. Desechar estas investigaciones por ser “demasiado subjetivas” es inadecuado. Estas investigaciones son simplemente lo que son: estudios que documentan y analizan problemas mediante formas subjetivas de conocimiento, para conseguir percibir su esencia y comprenderlos. La subjetividad no es algo que podamos evitar, cualquiera que sea el método que adoptemos, aunque sea más visible en la investigación cualitativa, donde las personas, incluido el investigador, son parte inherente del caso. En determinados contextos, es el sistema más apropiado, y no tenemos por qué justificarlo *ante* otros posibles, sino solo en sus propios términos y por la relevancia que tenga para el objeto específico de la investigación.

Tomemos, por ejemplo, el estudio que realizó FLEWITT (2003, 2005a, 2005b) para analizar las conductas comunicativas de niños y niñas de 3 años en dos escenarios diferentes: en casa y en las actividades lúdicoeducativas. Para documentar y entender las estrategias que éstos empleaban para comunicarse, FLEWITT usó diversos métodos cualitativos para observarlos. Entre ellos, la filmación de esas actividades y de las

interacciones en casa, grabaciones, notas de campo, un diario de la investigación, y entrevistas semiestructuradas e informales con profesores y padres. Con estos métodos se pretendía captar, de la forma más discreta posible, las prácticas comunicativas multimodales que niños y niñas adoptaban con sus madres y sus iguales. Era algo efectivamente subjetivo. ¿Pero era "demasiado subjetivo"? Creo que no. Era un intento meticuloso de documentar y analizar fenómenos que se producían de forma natural en un contexto que no se podía haber estudiado con otros métodos, al menos sin distorsionar la realidad en lo más mínimo.

La crítica de "demasiado subjetivo" también puede abocar a un inútil intento de asegurar la objetividad. He visto a muchos alumnos que intentan demostrar que han eliminado su subjetividad, a la que a veces se llama también "tendenciosidad" o "sesgo". Tal inquietud se traduce en unas "prisas por pasar el cuestionario", o intentos de formular preguntas preestructuradas exactamente en el mismo orden en todas las entrevistas, dando por supuesto que así se gana objetividad. La consecuencia en la práctica es la negación de la propia presencia del investigador y de su impacto social en el estudio que lleva a cabo. Todas estas estrategias son esfuerzos vanos.

En ningún caso es posible eliminar la subjetividad. Ésta es inherente a los juicios que hacemos, a las opiniones que manifestamos. Otra cosa es que estos juicios y opiniones sean sesgados. Creo que el intento de eliminar la subjetividad por su supuesta tendenciosidad nace de la idea de que el "*método* objetivo" tiene la llave de la solidez de una investigación (Schwandt, 2001, págs. 1516). Según esta interpretación del método, la tendenciosidad "siempre se define en sentido negativo como algo que interfiere, impide o inhibe la consecución de un conocimiento genuino y verdadero" (pág. 16).

Muchos han sido los investigadores cualitativos que han criticado esta idea (Denzin, 1989; Guba y Lincoln, 1989; Schwandt, 2001), y señalan que la postura más relevante que se puede adoptar en la investigación cualitativa es reconocer su subjetividad inherente y concentrarse en mostrar cómo influyen en la investigación nuestros valores, predisposiciones y

sentimientos. No es lo mismo que decir que los podemos eliminar. El objetivo, pues, no es intentar erradicar la subjetividad, sino reconocer, como veíamos en el Capítulo V, cuándo ayuda a percibir y comprender, y cuándo puede ser un posible sesgo. En este último caso, hemos de documentar los procedimientos que adoptemos para impedir que esos sesgos distorsionen las conclusiones.

En el ejemplo que acabamos de citar, Flewitt, consciente de que formaba parte del escenario que estaba estudiando, adoptó una postura reflexiva a lo largo de toda la investigación, identificando para ello sus propios valores sociales, políticos y personales, y controlando sus reacciones e interpretaciones. Para contrarrestar cualquier posible conclusión excesivamente subjetiva —su tendenciosidad—, la autora colaboró también con los participantes adultos (profesoras y madres de los niños y niñas) en plantear nuevos temas y examinar las percepciones opuestas en la interpretación de las diferentes estrategias comunicativas en casa y en el grupo lúdicoeducativo (Flewitt, 2005b).

“No se puede generalizar a partir de un estudio de caso”

No sabría decir cuantísimas veces a lo largo de los años los alumnos me han dicho que el sistema de estudio de caso es ideal para el tema que quieren investigar, pero que no saben generalizar a partir de sus conclusiones. Su reacción habitual es darle a su estudio un enfoque enteramente cuantitativo, o introducir en él alguna encuesta o cuestionario estándar (incluso cuando no se ajusta al tema que están estudiando), pensando que con ello aumentará la posibilidad de generalizar a partir de su caso. Quienes se mantienen incondicionalmente fieles al sistema de estudio de caso no dejan por ello de preocuparse por la posibilidad de que no sean capaces de convencer a quienes los examinan de la validez o utilidad de sus conclusiones. Como señalaba en la Introducción, la cuestión no es si se puede generalizar mejor de un tipo de datos que de otro. La cuestión es

cómo se sacan conclusiones de los datos en los diferentes tipos de estudios, y qué grado de validez pretenden tener.

En muchos contextos en que realizamos investigaciones con estudio de caso no tenemos necesariamente la obligación de generalizar, sino de demostrar que nuestras conclusiones pueden ser aplicadas a otros contextos, o utilizadas por otros. En este sentido de la posibilidad de uso de las conclusiones es en el que propongo seis formas distintas de generalizar en la investigación con estudio de caso o a partir de ella[2]. He decidido mantener la palabra "generalización" porque habitualmente sigue en uso. Las cinco primeras son: la generalización de casos cruzados, la generalización naturalista, la generalización de conceptos, la generalización de procesos, y la generalización situada. La sexta no es tanto una generalización —pasar de las particularidades de un caso a otros casos— como una interpretación o percepción universales a las que se ha llegado a través de una intensa y exhaustiva particularización.

Ninguna de estas forma de generalizar está subordinada a la generalización en sentido proposicional habitual en la investigación positivista. Las generalizaciones formales que apelan al conocimiento proposicional darían por supuesto que el caso es típico de una amplia población, y de ahí que las conclusiones, si se han sacado y analizado con rigor, tendrán cierto poder de predicción y se podrá generalizar a toda esa población sin riesgo de equivocarse.

No es esto lo que ocurre en la investigación con estudio de caso. Los casos que nosotros estudiamos no son típicos. Un caso puede tener semejanzas con otro. Sin embargo, la forma en que podemos sacar implicaciones de un caso para otro es distinta. Estas implicaciones no son algo abstracto independiente del lugar y el contexto. Su significado depende de que se mantenga una conexión con las particularidades del caso concreto en su contexto. Una condición que recuerda la observación y la tesis de FLYVBJERG (2006) de que, en el estudio de asuntos humanos, "parece que únicamente existe un conocimiento, que depende del contexto" (pág. 221).

La generalización de casos cruzados

En un estudio de caso colectivo se suele adoptar la *generalización de casos cruzados.* Estudiamos varios casos y, a través de un proceso de análisis de casos cruzados, identificamos temas comunes de todos los casos y los asuntos que los interconectan. Podemos empezar por uno y, al ir de uno a otro, reexaminar los asuntos de los diferentes contextos para ver qué aspectos del análisis se repiten de un caso a otro, y cuáles pueden ser diferentes. A partir de este análisis, podemos deducir proposiciones generales de todos los casos estudiados. Aunque el proceso tenga cierto grado de abstracción, no se trata de una generalización proposicional formal a una población más amplia. Su significado se fundamenta en esos casos particulares.

La generalización naturalista

La *generalización naturalista,* una propuesta de STAKE (1980), es una forma de generalización a la que se llega a través del reconocimiento de las similitudes y las diferencias de casos o situaciones que a los lectores les son familiares. Apela mucho más al conocimiento tácito que al proposicional, más a la comprensión que a la explicación. En palabras de STAKE (1980):

> Las generalizaciones naturalistas se desarrollan en la persona como resultado de la experiencia. Se forman a partir del conocimiento tácito de cómo son las cosas, de cómo se sienten las personas ante ellas, y de cómo es probable que sean más adelante o en otros lugares que la persona conozca. Raramente adoptan la forma de predicciones, sino que normalmente despiertan expectativas...
>
> (Pág. 69.)

Si se le proporcionan suficientes detalles y una descripción rica, el lector puede discernir qué aspectos del caso puede generalizar para su propio contexto, y cuáles no. Para ayudar así al lector, STAKE (1995) dice que debemos proporcionarle una experiencia indirecta:

> Nuestras explicaciones deben ser personales, describir las cosas de nuestra experiencia sensorial, sin dejar de atender a las cuestiones que la curiosidad personal dicta. Una explicación personal, una historia, una exposición cronológica, una descripción naturalista, el énfasis en el momento y el

lugar, son ricos ingredientes de la experiencia indirecta. Los tres primeros pasos y los más importantes son el momento, el lugar y la persona.

(Págs. 8687.)

Esta forma de aprender del caso se puede aplicar a muchos contextos políticos y prácticos. Es especialmente útil en la práctica profesional para animar a los profesionales a que actúen según las conclusiones del caso, o a que investiguen sus propias situaciones. Como Flyvbjerg (2006) decía recientemente basándose en investigaciones sobre el aprendizaje, trabajar a partir de conocimientos generados en los casos y dependientes del contexto es similar a cómo llegan a ser expertos los que se inician en una profesión (págs. 221223). Un proceso que también puede ser educativo en contextos políticos, para proporcionar a quienes formulan las políticas el acceso a la experiencia indirecta del caso para que construyan un juicio a partir de su formación.

En mi opinión, la generalización naturalista es convincente. Sin embargo, puede ocurrir que quien nos dirija la tesis, por ejemplo, quiera más pruebas de las proposiciones generales que *nosotros* hemos sacado de los datos, para no dejar que sean los lectores quienes decidan qué es o no es relevante para ellos y para el contexto en que se mueven. Es posible que se nos pida que realicemos un análisis complementario del que saquemos conclusiones más contundentes o que generen conceptos de mayor alcance a partir del caso que estudiemos. Mi propuesta aquí es que consideremos si, a partir de nuestros datos, vamos a desarrollar generalizaciones de *conceptos* o de *procesos*.

La generalización de conceptos

El mejor ejemplo que conozco de *generalización de conceptos*, y que los alumnos han considerado que les ha sido útil en su trabajo, procede de un temprano e ilustrativo estudio sobre las estrategias para los exámenes de alumnos universitarios de matrícula de honor de primero de Geografía. Sus autores, Miller y Parlett (1974), descubrieron que esas estrategias se dividían en tres grupos. Unas eran las de los *"conscientes de las pistas"*, es

decir, de alumnos perceptivos y atentos a las pistas que sobre los exámenes les daban los profesores. Otras, las de los *“buscadores de pistas”*, alumnos que no se contentaban con adivinar las pistas, sino que buscaban información activamente sobre las preguntas de los exámenes, o recurrían a un examinador exterior, o al tutor, para que les dieran esas pistas. Los del tercer grupo eran *“sordos a las pistas”*, es decir, alumnos que ni prestaban especial atención a adivinar las pistas ni las buscaban de forma activa. El estudio estuvo limitado a un grupo de alumnos del mismo curso y de una sola asignatura. Sin embargo, el concepto de *“consciente de las pistas”* es potencialmente aplicable a los exámenes de otras materias y a grupos de alumnos de todos los cursos. En otras palabras, el *concepto* se generaliza incluso cuando la circunstancia específica es diferente.

La generalización de procesos

La *generalización de procesos* se asemeja a la anterior en que es el proceso, cuyo origen está en el análisis de uno o varios casos, el que es transferible, incluso cuando los contenidos y el contexto de los casos puedan ser distintos. Consideremos el ejemplo de una investigación sobre la autoevaluación de la escuela. Mediante el análisis de evaluaciones con estudio de caso que realizaron escuelas de diferentes países durante un determinado período, generé un proceso de desarrollo de la escuela que llevaba incorporada una estrategia de cambio y que era sostenible a lo largo del tiempo. Era un proceso de colaboración en todas las fases del estudio de caso en las escuelas: se compartían los objetivos, la planificación y el diseño, los riesgos, la recogida de datos, el análisis, los informes y la acción. Todos los centros que conseguían mantener un proceso de autoevaluación mostraban estas características de colaboración (SIMONS, 2002). Lo que aquí se necesitaba para poder generalizar no era que los contenidos ni el contexto fueran similares. Lo que se podía aplicar a muchas organizaciones era el *proceso* de cambio.

La generalización situada

Como su nombre indica, la *generalización situada* es un concepto cuya posibilidad de generalizarse depende de que se mantenga una conexión con la situación en la que los conocimientos en cuestión se generaron por primera vez. La idea surgió de la evaluación con estudio de caso sobre la investigación del profesor[3] que codirigí, y con la que se pretendía explicar cómo transferían y utilizaban los practicantes profesionales los conocimientos obtenidos con la investigación. El programa, en el que se centraba la evaluación, incluía equipos de profesores que realizaban investigaciones en sus respectivos contextos, ayudados por instituciones de enseñanza superior y personal de la autoridad educativa local. Tuvo lugar en Inglaterra a finales de los pasados años noventa, dentro del movimiento en auge en aquellos años de la práctica basada en pruebas, y su objetivo era estimular a los profesores a que utilizaran la investigación para mejorar su práctica, y analizar cómo lo hacían.

Las pruebas obtenidas en este estudio indicaban que había más probabilidades de que los profesores adoptaran las conclusiones de las investigaciones en su propia práctica (es decir, de que reconocieran la importancia de las generalizaciones) si se cumplían dos condiciones: *primera*, "si existía una conexión visible con la situación en que se produjo la mejora de la práctica" (Simons y cols., 2003, pág. 359); y *segunda*, si existía un clima de confianza en uno mismo y en los demás sobre una experiencia de investigación compartida. Para que la generalización fuera utilizable eran necesarias ambas cosas. En este contexto, la validez no solo es una cuestión técnica y metodológica. "Se asienta también en el acuerdo profesional sobre la utilidad o importancia de determinadas percepciones, y en la confianza que se pueda tener en los colegas que las aportan, y en uno mismo al recibirlas" (Simons y cols., 2003, pág. 359).

Esta idea de *generalización situada* es similar a la de *generalización naturalista* de Stake, en el sentido de que los profesores individuales, a partir de un contexto ricamente descrito e interpretado, podían generalizar, sobre la base del reconocimiento de las semejanzas y las diferencias, a su propia experiencia. Sin embargo, incorpora una dimensión más. Ver la

importancia de la investigación para el propio uso del profesor dependía de una interpretación compartida de los temas y los problemas que la investigación analizaba, y de la experiencia colectiva (en algunos casos) de diseñar, realizar y analizar la investigación. Los profesores tenían confianza en las conclusiones porque la tenían en sus compañeros y en el proceso transparente con el que se validó la investigación.

En el contexto de la investigación en la acción, John Elliott (2008) llamaba la atención sobre un proceso de generalización similar, y explicaba cómo los profesores llegan a utilizar los conocimientos situados y basados en los juicios colectivos de los practicantes:

> Cuanto mayores son la particularización y las descripciones de la situación, más tienen en cuenta las complejidades de la emisión de juicios y la toma de decisiones. Pero al mismo tiempo, quisiera señalar, estas interpretaciones contextuales también pueden tener una importancia universal, por la luz que arrojan sobre las posibilidades de acción en otras situaciones.
>
> (Págs. 1213.)

La particularización exhaustiva: La comprensión universal

Las formas de generalización anteriores son útiles para extender a otros casos las conclusiones obtenidas en uno solo. Pero el argumento de mayor fuerza que avala esa comprensión general a partir de un solo caso siguen siendo, en mi opinión, las percepciones que se desarrollan a través del estudio exhaustivo de lo particular. Un tema que nos lleva de nuevo a los argumentos que en el Capítulo Primero veíamos que justificaban el sistema de estudio de caso en el estudio exhaustivo de un caso. Si éste se estudia en toda su particularidad, se abren posibilidades tanto de descubrir algo único como de reconocer una “verdad” universal.

No se trata aquí de buscar la generalidad del caso, como en los ejemplos anteriores, sino de intentar captar la esencia de lo particular de una forma que todos reconozcamos. Hay en ello cierta paradoja, de la que me he ocupado en otro sitio (Simons, 1996), en el contexto del estudio de cómo las necesidades políticas de la educación a mediados de los pasados años noventa tendían a dejar de lado el potencial del estudio de caso, en favor del

estudio a gran escala o los modos experimentales de investigación (pág. 277).

La paradoja es importante en tres sentidos. *El primero* lo acabamos de ver: al estudiar en profundidad la exclusividad del caso, y toda su particularidad, llegamos a comprender lo universal. *En segundo lugar,* en el contexto de la formulación de políticas, donde normalmente se busca la certeza, la comparación y lo concluyente, la investigación con estudio de caso es importante precisamente porque estudia lo particular en profundidad, y a menudo produce unos resultados que no son concluyentes. Aunque tal circunstancia haga que la formulación de políticas sea incierta, lleva en su interior la fuerza de tal formulación. La investigación con estudio de caso, que expone diversas perspectivas e interpretaciones contextualizadas, y aspira a afrontar directamente el fenómeno que intenta explicar para representarlo, ofrece a quienes determinan políticas aumentar su conocimiento de escenarios y programas sociales complejos, un conocimiento con el que pueden informar los juicios políticos que deben emitir.

El tercer sentido de la importancia de la paradoja está en el proceso por el que en la investigación con estudio de caso llegamos a percepciones e interpretaciones universales. Mi idea, en este sentido, es que, al interpretar los datos, nos acercamos al "modo del artista". Si pensamos en cómo obtenemos ideas y percepciones de los pintores, los poetas y los novelistas, vemos que es cuando, en lo que han dicho o pintado, reconocemos algo que comunica una "verdad" esencial sobre la condición humana o el contexto social de la época.

Al intentar captar esa esencia, percepción o comprensión, mi teoría es que debemos participar de la paradoja propia del caso, de la tensión entre lo universal y lo particular, y de la ambigüedad o el conflicto que plantea. Al dejar la paradoja abierta a la duda y un nuevo examen, al final acabamos por percatarnos tanto de la importancia del caso o circunstancia exclusiva, como de la comprensión universal (esa percepción que todos reconocemos). Esto significa permanecer en la particularidad del caso, con toda su ambigüedad y todas sus contradicciones, viviendo de hecho con la paradoja

hasta que alcanzamos esa comprensión. “La tensión entre el estudio de lo único y la necesidad de generalizar es necesaria para desvelar tanto lo único como lo *universal* y la *unidad* de esa interpretación” (Simons, 1996, pág. 239) .

“En la investigación con estudio de caso no se puede generar teoría”

La idea de que de la investigación con estudio de caso no se pueden sacar teorías puede tener su origen en diversas actitudes: en la adopción de una perspectiva sobre la teorización similar a la de la investigación positivista —por ejemplo, verificar generalizaciones empíricas, o buscar explicaciones causales—; en la preocupación por construir conocimientos acumulativos sobre un determinado tema cuando no se cree que baste con un caso. No es mi intención rebatir estas diferentes formas de generar teoría: todas pueden ser perfectamente apropiadas dentro de la lógica de la disciplina o el sistema de investigación específicos. Lo que me interesa es cómo se genera teoría en la investigación con estudio de caso. No se trata de si podemos generar teoría ni, desde luego, de si la podemos utilizar en el caso, sino de cómo lo podemos hacer[4].

Es difícil definir el concepto de teoría, y la literatura se ocupa profusamente de tal empeño (Punch, 1998), pero, en sentido amplio y siguiendo a Punch, entiendo que es “el intento de explicar lo que se esté estudiando, y hacerlo en términos más abstractos que los que se emplean para describirlo” (pág. 16). Punch señala la principal distinción entre los estudios de “verificación de teoría” y los de “generación de teoría”, y dice que los primeros se proponen comprobar una teoría, y los segundos, construirla (junto con la conexión histórica que vincula la primera con los estudios cuantitativos, y la segunda, con los cualitativos), aunque señala que no existe una conexión necesaria entre el propósito de un estudio y el enfoque que se le dé.

El enfoque más ampliamente adoptado sobre la generación de teoría en la investigación con estudio de caso (y, desde luego, en sentido más general, en la investigación cualitativa) es la teoría fundamentada (Denzin, 1994; Punch, 1998), y en el Capítulo VII hablábamos de las diferentes perspectivas que existen sobre ella. La teoría fundamentada esencialmente se construye, como el propio concepto implica, desde el fundamento, desde la base (los datos) hacia arriba. Los constructos y las perspectivas de los participantes en el caso proporcionan los datos iniciales, pero, naturalmente, somos nosotros quienes codificamos y clasificamos los datos, hacemos conexiones, generamos conceptos y construimos la teoría, como en cualquier otro tipo de construcción de teoría.

También podemos generar teoría mediante el análisis cruzado de datos. En un estudio colectivo de casos, generar teoría puede formar parte del objetivo, a medida que vamos de un caso a otro identificando temas, estudiando patrones e interconexiones que en última instancia se puedan traducir en una teoría del fenómeno que estemos investigando. Podemos optar por desarrollar una teoría mediante el uso de un enfoque fundamentado. Otra posibilidad es que examinemos los casos a través de un marco teórico preexistente, para analizar si éste sirve de base para explicar los datos, o si hay que perfeccionarlo para que explique más adecuadamente interpretaciones comunes a todos los casos.

Un tercer sistema es la generación de una teoría del caso singular a medida que interpretamos los datos para contar una historia coherente. En el proceso interpretativo es prácticamente inevitable esta forma de teorizar. No sería una teoría abstraída del caso, sino más bien una teoría del propio caso que lo explica o interpreta. Habrá evolucionado con nuestro trabajo iterativo con los datos para identificar la estructura narrativa subyacente del caso.

Un buen ejemplo de esta forma de teorización es la que señala el director de cine documental Frederick Wiseman (al que nos hemos referido en el Capítulo IX) al describir el proceso de edición de una película. Es un proceso tan intuitivo como racional. Al decidir qué escenas encajan con otras y dónde, Wiseman explica que desarrolla una teoría de la película, pero,

como él mismo dice: “En ese proceso veo que la racionalización muchas veces llega después de que exista una conexión “ (Graham, 1971, pág. 44). En otras palabras, la teoría es algo a lo que se llega a través de una profunda inmersión en los datos y una comprensión intuitiva de las conexiones entre las ideas y las escenas.

En el proceso de investigación de nuestro caso, podemos utilizar la teoría de otras formas. Por ejemplo, podemos emplear teorías existentes para aportar información a nuestra selección de datos y su interpretación. O, si realizamos un estudio de caso evaluativo, podemos partir de una teoría del cambio subyacente sobre el programa que estemos evaluando, y tratar de confirmar o rebatir que realmente es la teoría del programa en acción. Si se trata de un estudio más amplio propio de las ciencias sociales, podemos analizar cómo se aplica al caso una determinada teoría social o de peso. (Véase también en Gomm y cols., 2004, la explicación de cómo se concibe y utiliza la teoría en la ciencia política, la sociología y la antropología.) Son usos de la teoría distintos de los tres procesos señalados antes para generarla en la investigación con estudio de caso: la teoría fundamentada, la construcción de teoría acumulativa a partir de los casos, o la generación de una teoría del propio caso.

“Los estudios de caso no son útiles para definir políticas”

Esta observación sobre los estudios de caso la suelen hacer quienes no creen que sea posible desarrollar políticas a partir de un caso único, o quienes, aun aceptando que un caso pudiera servir para aportar información para la toma de decisiones, piensan que es una base insuficiente sobre la que determinar una política o justificarla. Muchos contextos políticos de los inicios del siglo xxi son cada vez más receptivos a formas de investigación que derivan una legitimidad científica de estudios de grandes muestras, a menudo de diseño experimental, y que prometen aportar pruebas de que son concluyentes. Lo que se busca es la certidumbre o, como mínimo, una base “segura” sobre la que tomar decisiones que implican recursos económicos y

tienen consecuencias para las personas. Respeto y comprendo las razones de que los responsables de políticas se fijen tales objetivos, especialmente quienes tienen la responsabilidad de determinar y justificar las decisiones políticas. Puede parecer que la confirmación de lo averiguado en muestras muy grandes (y con determinadas metodologías) justifica con mayor fuerza las decisiones políticas. Sin embargo, no es éste el único criterio para formular políticas. Intervienen muchos factores, sociales, políticos y económicos, y existen otras bases y contextos de los que las personas pueden aprender para influir en la decisiones políticas. No me extiendo aquí más en hablar de estas diferencias y complejidades. Quiero insistir en que analicemos lo que podamos aprender de un estudio de caso, que disipe dudas y ayude en la toma de decisiones.

En primer lugar, aunque se prefieran las conclusiones de estudios de muestras grandes que apelan a formas objetivistas de conocimiento, los estudios de caso aportan una comprensión del proceso y el contexto. Una comprensión que sin duda puede ser necesaria para interpretar con precisión el significado de las conclusiones a las que se ha llegado con otras metodologías. *Segundo,* una serie de estudios de caso, a través de su análisis cruzado, puede generar patrones y asuntos que tengan relevancia en muchos contextos de naturaleza similar. *En tercer lugar,* y en especial con el auge de la tecnología informática, es posible reunir y analizar conjuntos de datos a gran escala (cuantitativos y cualitativos), incluidos los que se obtienen de los estudios de caso (ELLIOTT, 2000; SCHOSTAK, 2003). Con ello se promueve la comprensión colectiva, al tiempo que se mantiene la conexión fundamental con los contextos de los que se sacaron los datos, algo característico del sistema de estudio de caso.

En cuarto lugar, la lectura atenta y la inmersión en el propio caso singular tienen valor para aportar información a la toma de decisiones, como veíamos en el apartado en que analizábamos la particularización exhaustiva. El caso que en este sentido se suele citar es el de la película *Cathy Come Home,* de Ken Loach, que, según se dice, provocó a mediados de los pasados años setenta un cambio en la política de atención a las personas sin hogar en el Reino Unido. Más recientemente está el caso de Victoria

Climbié, una niña que murió después de años de maltratos y abusos, por negligencia de sus cuidadores y falta de comunicación entre las instituciones. *Every Child Matters* (2003) es una respuesta política a la investigación que se llevó a cabo sobre este caso[*]. Es una importante reestructuración de todos los servicios relacionados con los niños, y que requiere la integración de muchos organismos y un marco común de evaluación, para garantizar que no se repita una tragedia como ésa[5]. Los dos son casos muy destacados y conocidos, pero los hay también menos dramáticos. Uno es el estudio de caso de la política de enseñanza y formación en enfermería del que se habla en el Capítulo VIII. El Ministro de Salud e Infancia, al anunciar un currículum "nuevo" de los estudios de enfermería, recomendaba que se tuviera en cuenta ese estudio al elaborar dicho "nuevo" currículum.

No todos los casos singulares aportan información para una determinada política. Sin embargo, a través de la exposición de realidades y experiencias múltiples y complejas, ofrecen a los responsables políticos, de forma "reveladora", la oportunidad de comprender mejor determinadas situaciones, algo que puede contribuir a la larga a la formulación de políticas. Aunque pueda parecer que, a corto plazo, haga menos segura la formulación de políticas, paradójicamente, a través del conocimiento que se ha adquirido de la complejidad de las situaciones sociales y de la experiencia, puede informar y mejorar la solidez de las futuras decisiones políticas (Simons, 1996, pág. 230).

Una vez más, tenemos aquí muchas opciones entre las que elegir sobre qué argumentos puedan ser más adecuados para justificar nuestra forma de generalizar o teorizar en la investigación con estudio de caso, y para defender la utilidad o transferibilidad de nuestras conclusiones para la formulación de políticas y para la práctica. Cualquiera que sea por la que nos decantemos, lo que en última instancia va a ser convincente será la calidad de los datos, las explicaciones que demos y la justificación que hagamos de nuestras interpretaciones.

1 Para una exposición de cinco interpretaciones particulares de la investigación con estudio de caso, y sobre cómo reformular cada una de ellas para enmendar el error, véase FLYVBJERG (2006).

2 Véase también en GOMM y cols. (2004) el apartado sobre el estudio de caso y la generalización, en que se exponen diferentes argumentos de distintos autores en favor de la posibilidad de generalizar, y cuestiones en las que difieren.

3 Era la Evaluación Externa Independiente de la Iniciativa del Consorcio de Estudios basados en la Escuela, financiada por la *Teacher Trainig Agency* (TTA), un organismo oficial del Reino Unido, y el *Centre for British Teachers* (CfBT), empresa privada sin ánimo de lucro. Helen SIMONS y Saville KUSHNER codirigieron la evaluación, y en el equipo estaban también David JAMES y Keith JONES. Estoy en deuda con mis colegas por los conocimientos que juntos adquirimos sobre este concepto.

4 Para mayor detalle sobre el papel de la teoría en la investigación con estudio de caso, véase GOMM y cols., 2004, págs. 117258.

* *Todos los niños importan.* Programa que fue calificado de "cambio radical" en los servicios de atención infantil, puesto en marcha en Reino Unido en 2003, en parte, como dice la autora, en respuesta al caso de Victoria Climbié, una niña de 8 años que murió por negligencia de sus cuidadores y después de continuos abusos y malos tratos. *(N. del T.)*

5 Sobre el marco general en que se encuadran las políticas de cambio locales, véase el documento del CfET *Every Child Matters: Change for Children* (2003) (www.everychildmatters.gov.uk).

Epílogo

Querida Laura:

Hemos llegado al final. Probablemente ha sido una respuesta mucho más larga de la que buscabas la primera vez que me escribiste. Espero que los últimos capítulos te hayan sido de utilidad para interpretar tus datos, y que los argumentos expuestos en el último de todos te den mayor fuerza para justificar tu decisión de utilizar el estudio de casos.

Pensé que, como estás a punto de terminar tu tesis, te podría ser útil un breve comentario sobre su lectura, que quizá te parezca un trabajo de enormes proporciones. Lo que debes tener siempre en cuenta es que vas a defender tu tesis. Ten confianza en el sistema que has escogido. Señala, si viene al caso, que conoces otros sistemas, y que eres consciente de la complejidad del tuyo. Pero ante todo, defiende sus cualidades y su fuerza para el que es el objetivo de tu investigación, demuestra que las conclusiones están sacadas justificadamente de los datos, muéstrate segura de lo que dices y de que vas a convencer a quien te escuche.

Y para terminar, permíteme que te proponga el siguiente memorando resumen, que podrás compartir con tus compañeros de estudios:

Memorando 20: Resumen del proceso del estudio de caso	
☑	Cuando realices una investigación con estudio de caso, acuérdate de:
☐	Considerar qué tipo de estudio de caso quieres realizar. Piensa en tu público y en lo que también les podría ser de utilidad a ellos.
☐	Delimita claramente el caso, pero ten siempre en cuenta la posibilidad de que cambien las fronteras.
☐	Identifica las preguntas/subpreguntas de investigación o los temas prefigurados, pero sin dejar de ser receptiva a otros temas que se planteen a medida que avances.
☐	Planifica y diseña detalladamente el caso, decide los métodos que vayan a generar datos

	que informen las preguntas que vayas a hacer.
☐	No renuncies a ninguno de los múltiples sistemas (cualitativos o cuantitativos) de recogida de datos, para disponer de una “rica” base de datos con los que poder contar la historia del caso.
☐	Haz un análisis cruzado de la importancia de los temas a través de diferentes métodos, perspectivas y participantes, pero admite también las percepciones que nazcan de una sola persona o un único suceso.
☐	Sumérgete en el proceso de análisis: baila con los datos, genera caminos lógicos, escribe *haikus*, antes de escribir piensa en metáforas que puedan resumir el significado.
☐	En tu análisis e interpretación, ten siempre presentes las diversas formas de interpretar los datos, y su potencial para construir y generar teoría.
☐	Asegúrate de que las conclusiones están sacadas de los datos. No exageres en tus tesis.
☐	Piensa con imaginación la forma de exponer tu estudio de caso: en forma narrativa, etnográfica, documental, fotográfica, dramática o poética.
☐	Piensa si un CD o un DVD facilitarían la comprensión.
☐	Experimenta en todas las fases. Encuentra la que sea tu preferencia y que esté dentro de tus posibilidades (que puedes aumentar mediante la formación como investigadora). Sobre todo, disfruta del trabajo. En esos momentos en que te preguntes si conseguirás dar sentido a todos los datos, piensa que, cuando lo hagas, te sentirás eufórica por haber aprendido y averiguado tantas cosas.

Y ahora debo cederte el paso, para que tú sigas con el trabajo hasta concluirlo. Te deseo todo el éxito del mundo en la redacción definitiva de la tesis... y buena suerte en su lectura.

Saludos

Helen

Bibliografía

ABMA, T. A. (1999), "Introduction: Narrative perspectives on program evaluation", en T. A. ABMA (Ed.), *Telling Tales: On Evaluation and Narrative. Advances in Program Evaluation,* vol. 6, págs. 127, Greenwich, CT, JAI.

ADELMAN, C. (Ed.) (1981), *Uttering Muttering*, Londres, Grant McIntyre.

ADELMAN. C., KEMMIS, S. y JENKINS, D. (Eds.) (1980), "Rethinking case study: Notes from the second Cambridge conference", en H. SIMONS (comp.), *Towards a Science of the Singular: Essays about Case Study in Educational Research and Evaluation,* págs. 4761. Occasional Publications No 10, Norwich, University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education, (publicado anteriormente en *Cambridge Journal of Education* (1976), 6(3), págs. 139150.

ADLER, P. A. y ADLER, P. (1994), "Observational techniques", en N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, págs. 377392, Thousand Oaks, CA, Sage.

ALDERSON, P. y MORROW, V. (2003), *Ethics, Social Research and Consulting with Young People,* Londres, Barnardo's.

ASHTONWARNER, S. (1963), *Teacher,* Nueva York, Simon and Schuster.

ATKINSON, P. y COFFEY, A. (1996), *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies,* Thousand Oaks, CA, Sage. (Trad. cast.: *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*, Servicios de Publicaciones, Universidad de Alicante, 2008.)

BAGLEY, C. y CANCIENNE, M. B. (2001), "Educational research and intertextual forms of (re)presentation: The case for dancing the data", *Qualitative Inquiry*, 7(2), págs. 221237.

BALL, S. J. (1987), *The MicroPolitics of the School: Towards a Theory of School Organization*, Londres, Methuen. (Trad. cast.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. PaidósM.E.C., 1989.)

BASSEY, M. (1999), *Case Study Research in Educational Settings,* Buckingham, Open University Press.

BELLAH, R. N., MADSEN, R., SULLIVAN, W. M., SWIDLER, A. y TIPTON, S. M. (1985) *Habits of the Heart*, Londres, Harper & Row. (Trad. cast.: *Hábitos del corazón*, Alianza Editorial, 1989.)

BENTZ, V. M. y SHAPIRO, J. J. (1996), *Mindful Inquiry in Social Research,* Thousand Oaks, CA, Sage.

BERGER, J. y MOHR, J. (1967), *A Fortunate Man: The Story of a Country Doctor,* Londres, Writers and Readers Publishing Cooperative.

BLACK, P. y ATKIN, J. Myron (1996), *Changing the Subject: Innovations in Science, Mathematics and Technology Education,* Londres, Routledge en colaboración con la OCDE.

BOCHNER, A. P. (1997), "It's about time: Narrative and the divided self", *Qualitative Inquiry*, 3(4), págs. 418438.

BURGESS, R. G. (1984), "Methods of field research 2: Interviews as conversations", en R. G. BURGESS (Ed.), *In the Field: An Introduction to Field Research*, págs. 101122, Londres, Allen & Unwin.

BURGESS, R. G. (Ed.) (1989), *The Ethics of Educational Research*, Lewes, The Falmer Press.

CAMPBELL, D. T. (1975), "Degrees of freedom and the case study", *Comparative Political Studies*, 8(1), págs. 178193.

CAMPBELL, D. T. (1976), *Assessing the Impact of Planned Social Change*, Occasional Paper 8, Kalamazoo, MI, The Evaluation Centre, College of Education, Western Michigan University, (publicado originariamente en 1975).

CAMPBELL, D. T. (1979), "'Degrees of freedom' and the case study", en T. D. COOK y

C. S. REICHARDT (Eds.), *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*, págs. 4967, Thousand Oaks, CA, Sage. (Trad. cast.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en educación educativa*, Madrid. Morata, 2005.)

CAMPBELL, D. T. y FISKE, D. W. (1959), "Convergent and discriminant validation by the multitraitmultimethod matrix", *Psychological Bulletin*, 56(2), págs. 81105.

CAMPBELL, D. T. y STANLEY, J. C. (1966), *Experimental and Quasiexperimental Designs for Research*, Chicago, IL, Rand McNally. (Trad. cast.: *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Buenos Aires. Amorrortu, 1980, 3a reimpr.)

CANCIENNE, M. B. y SNOWBER, C. N. (2003), "Writing rhythm: Movement as method", *Qualitative Inquiry*, 9 (2), págs. 237253.

CAULLEY, D. N. (2008), "Making qualitative research reports less boring: The techniques of writing creative nonfiction", *Qualitative Inquiry*, 14(3), págs. 424449.

CHARMAZ, K. (2006), *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, Londres, Sage.

CHELIMSKY, E. (2006), "The purposes of evaluation in a democratic society", en I. F. SHAW, J. C. GREENE y M. MARK (Eds.), *The Sage Handbook of Evaluation*, págs. 3335, Londres, Sage

CHENEY, R. A. R. (2001), *Writing Creative Nonfiction: Fiction Techniques for Crafting Great Nonfiction*, Berkeley, CA, The Speed Press.

CHRISTIANS, C. G. (2003), "Ethics and politics in qualitative research", en N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Uses*, 2a ed., págs. 208243, Thousand Oaks, CA, Sage.

CLANDININ, D. J. y CONNELLI, M. E. (1994), "Personal experience methods", en N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research*, págs. 413427, Thousand Oaks, CA, Sage.

CLARKE, J. (2007), "Case profiles", en H. SIMONS (Ed.), "Cases and Contexts: Representing Context in a Research Archive of Educational Evaluation Studies", en "Education Evaluations", Qualitative Archive Demonstrator Scheme (QUADS), financiado por el Economic and Social Research Council, 20062007, http://quads. esds. ac. uk.

CLARKE, J., GOBBI, M. y SIMONS, H. (1999), "Evaluation case study of the Registration/Diploma in Nursing Programme", en M. P. TREACY y A. HYDE (Eds.), *Nursing Research: Design and Practice*, págs. 207224, Dublín, University College, Dublin Press.

CLARKSON, P. (1989), *Gestalt Counselling in Action*, Londres, Sage.

COFFEY, A. (1999), *The Ethnographic Self: Fieldwork and the Representation of Identity*, Londres, Sage.

COLLIER, J. Jr. (1967), *Visual Anthopology: Photography as a Research Method*, Nueva York, Holt, Reinhart & Winston.

CORTAZZI, M. (1993), *Narrative Analysis*, Londres, The Falmer Press.

CRONBACH, L. J. (1975), "Beyond the two disciplines of scientific psychology", *American Psychologist*, 30, págs. 116117.

DENNY, T. (1977), *Some Still Do: River Acres, Texas*, Case Studies in Science Education, Booklet No 1, Champaign, IL, University of Illinois at UrbanaChampaign.

DENNY, T. (1978), “Story telling and educational understanding”, Occasional Paper Series No 12, noviembre, Kalamazoo, MI, Evaluation Center, College of Education, Western Michigan University.

DENZIN, N. K. (1978), *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Method,* 2a ed., Nueva York, McGrawHill (1a ed. Londres, Butterworth, 1970).

DENZIN, N. K. (1989), *Interpretive Biography,* Newbury Park, CA, Sage.

DENZIN, N. K. (1994), “The art and politics of interpretation”, en N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research,* págs. 500515, Thousand Oaks, CA, Sage.

DENZIN, N. K. (1997), *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century,* Thousand Oaks, CA, Sage.

DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (Eds.) (1994), *The Handbook of Qualitative Research,* Thousand Oaks, CA, Sage.

DOWELL, J., HUBY, G. y SMITH, C. (Eds.) (1995), *Scottish Consensus Statement on Qualitative Research in Primary Health Care*, Dundee, Tayside Centre for General Practice, University of Dundee.

DUKE, S. (2007), “A narrative case study evaluation of the role of Nurse Consultant in palliative care”, tesis doctoral, University of Southampton, Inglaterra.

ELLIOTT, Jenny (2008), “Dance mirrors: Embodying, actualizing and operationalizing a dance experience in a healthcare context”, tesis doctoral, University of Ulster, Belfast.

ELLIOTT, John (2000), “How do teachers define what counts as ‘credible experience’? Some reflections based upon interviews with teachers involved in the Norwich Area Research Consortium”, ponencia presentada en la British Educational Research Association’s Annual Conference, Cardiff, 79 de septiembre.

ELLIOTT, John (2009), “Building educational theory through action research”, en S. NOFFKE y B. SOMEKH (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research,* Thousand Oaks, CA, Sage.

ELLIOTT, John y KUSHNER, S. (2007), “The need for a manifesto of educational programme evaluation”, *Cambridge Journal of Education,* 37(3), págs. 321336.

ELLINGTON, L. L. (1998), “Then you know how I feel: Empathy, identification, and reflexivity in fieldwork”, *Qualitative Inquiry,* 4(4), págs. 492514.

ELLIS, C. (1996), “Evocative autoethnography: Writing emotionally about our lives?”, en Y. S. LINCOLN y W. G. TIERNEY (Eds.), *Representation and the Text: Reframing the Narrative Voice,* págs. 115142, Albany, NY, State University of New York Press.

ELLIS, C. (2007), “Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others”, *Qualitative Inquiry,* 13(1), págs. 329.

ELY, M., VINZ, R., DOWNING, M. y ANZUL, M. (1997), *On Writing Qualitative Research: Living by Words,* Londres, The Falmer Press.

ERBEN, M. (Ed.) (1998), *Biography and Education: A Reader,* Londres, The Falmer Press.

ETHERINGTON, K. (2007), “Ethical research in reflexive relationships”, *Qualitative Inquiry,* 13(5), págs. 599615.

Every Child Matters (2003), CM5860, Londres, The Stationary Office.

FAULKS, S. (2005), *Human Traces,* Londres, Hutchinson, (edición en cartoné).

FINE, M. (1994), “Working the hyphens: Reinventing self and other qualitative research”, en N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research,* págs. 7082, Londres, Sage.

FINLEY, S. (2003), “Artsbased inquiry in QI: Seven years from crisis to guerrilla warfare”, *Qualitative Inquiry,* 9(2), págs. 281296.

FLEWITT, R. (2003), “Is every child’s voice heard? Longitudinal case studies of 3yearold children’s communicative strategies at home and in a preschool playgroup”, tesis doctoral, University of

Southampton, Inglaterra.
FLEWITT, R. (2005a), “Conducting research with young children: some ethical considerations”, *Early Child Development and Care,* 175(6), págs. 553565.
FLEWITT, R. (2005b), “Is every child’s voice heard? Researching the different ways 3yearold children communicate and make meaning at home in a preschool playgroup”, *Early Years,* 25(3), págs. 207222.
FLICK, U. (1998), *An Introduction to Qualitative Research,* Londres, Sage. (Trad. cast.: *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid. Morata, 2007, 2a ed.)
FLICK, U. (Ed.) (2007), *The Sage Qualitative Research Kit,* Londres, Sage. (Trad. cast.: *Colección: Investigación cualitativa* (8 Vols.). Madrid. Morata (en prensa).
FLYVBJERG, B. (2006), “Five misunderstandings about casestudy research”, *Qualitative Inquiry,* 12(2), págs. 219245.
FRANK, A. (1997), “Enacting illness stories: When, what, why”, en H. L. NELSON (Ed.), *Stories and Their Limits,* págs. 3149, Londres, Routledge.
FRY, H., MAW, J. y SIMONS, H. (Eds.) (1991), *Dealing with Difference: Handling Ethnocentrism in History Classrooms,* Londres, University of London Institute of Education. GEERTZ, C. (1973), “Thick description: Toward an interpretative theory of culture”, en
G. GEERTZ, *The Interpretation of Cultures*, págs. 330, Nueva York, Basic Books. (Trad. cast.: *Interpretación de las culturas.* Barcelona. Gedisa, 1996, 7a ed., págs. 1940.)
GIBBONS, M. y SIMONS, H. (2002), “In four movements: Using the creative arts in evaluation”, ponencia presentada en la United Kingdom Evaluation Society’s Annual Conference, The Art of Evaluation: Artistry, Discipline and Delivery, South Bank Centre, Londres, 1213 de diciembre.
GILLIGAN, C. (1982), *In a Different Voice,* Cambridge, MA, Harvard University Press. (Trad. cast.: *La moral y la teoría. Psicologías del desarrollo femenino*. México. Fondo de Cultura Económica, 1985.)
GLASER, B. G. y STRAUSS, A. L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research,* Chicago, IL, Aldine.
GLEN, S. (2000), “The dark side of purity or the virtues of doublemindness?”, en H. SIMONS y R. USHER (Eds.), *Situated Ethics in Educational Research,* págs. 1221, Londres, Routledge/Falmer.
GOLDBERG, N. (1986), *Writing Down in Bones*, Londres, Shambhala.
GOLDBERG, N. (1991), *Wild Mind,* Londres, Rider.
GOMM, R., HAMMERSLEY, M. y FOSTER, P. (Eds.) (2004) *Case Study Method: Key Issues, Key Texts,* Londres, Sage (primera impresión, 2000)
GOODSON, I. y SIKES, P. (2001), *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives,* Buckingham, Open University Press.
GRAHAM, J. (1971), “There are no simple solutions: Frederick Wiseman on viewing films”, *Film Journal,* 1(1), pág. 44.
GREENE, J. C. (1944), “Qualitative Program Evaluation: Practice and Promise”, en N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research,* págs. 530544, Londres, Sage.
GREENE, J. C. (2000), “Understanding social programs through evaluation”, en N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of Qualitative Research,* 2a ed., págs. 981999, Londres, Sage.
GREEN, J. C. (2007), *Mixing Methods in Social Inquiry,* San Francisco, CA, JoseyBass.
GREENE, J. C. y MCCLINTOCK, C. (1991), “The evolution of evaluation methodology”, *Theory Into Practice*, 30(1), págs. 1324.
GREENE, J. C. y CARACELLI, V. J. (1977), “Defining and describing the paradigm issue in mixedmethod evaluation”, en J. C. GREENE y V. J. CARACELLI (Eds.), *Advances in MixedMethod Evaluation: The Challenges and Benefits of Integrating Diverse Paradigms, New Directions for Evaluation,* 74, págs. 517, San Francisco, CA, Josey Bass.

GREENHALGH, T. (1999), “Narrativebased medicine in an evidencebased world”, *British Medical Journal*, 318(7179), págs. 323325.
GREENHALGH, T. y WORRALL, J. G. (1997), “From EBM to CSM: The evolution of contextsensitive medicine”, *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 3(2), págs. 105108.
GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1981), *Effective Evaluation*, San Francisco, CA, JoseyBass.
GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, CA, Sage.
GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, CA, Sage.
GUTKIND, L. (1997), *The Art of Creative Nonfiction: Writing and Selling the Literature of Reality*, Nueva York, Wiley.
HARRINGTON, W. (2003), “What journalism can offer ethnography”, *Qualitative Inquiry*, 9(1), págs. 90114.
HICKS, J. y SIMONS, H (2006), “Opening doors: Using creative arts in learning and teaching”, *Arts and Humanites in Higher Education*, 5(1), págs. 7790.
HOOD, L. (1989), *Sylvia: The Biography of Sylvia AshtonWarner*, Londres, Viking.
HOLLY, M. L. (1989), *Writing to Grow: Keeping a PersonalProfessional Journal*, Portsmouth, NH, Heineman.
HOLLY, M. L. (1993), “Educational research and professional development: On minds that watch themselves”, en R. G. BURGESS (Ed.), *Educational Research and Evaluation: for Policy and Practice?*, págs. 157179, Londres, The Falmer Press.
HOUSE. E. R. (1973), “The conscience of education evaluation”, en E. R. HOUSE, *School Evaluation: The Politics and Process*, págs. 125135, Berkeley, CA, McCutchan.
HOUSE, E. R. (1980), *Evaluating with Validity*, Londres, Sage. (Trad. cast.: *Evaluación, ética y poder*. Madrid. Morata, 2000, 3a ed.)
HOUSE, E. R. (1993), *Professional Evaluation: Social Impact and Political Consequences*, Newbury Park, CA, Sage.
HOUSE, E. R. y HOWE, K. R. (1999), *Values in Evaluation and Social Research*, Thousand Oaks, CA, Sage. (Trad. cast.: *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid. Morata, 2001.)
HUMBLE, S. y SIMONS, H. (1978), *From Council to Classroom: An Evaluation of Social Research*, Schools Council Research Studies, Londres, Macmillan Education.
IOANNIDOU, E. (1999), “An exploration of different forms of uncovering my values and subjetive ‘I’s’ in the course of my research”, Research Training Programme Assignment, original no publicado, University of Southampton, Inglaterra.
IOANNIDOU, E. (2002), “‘This ain’t my real language, miss’: On language and ethnic identity among Greek Cypriot students”, tesis doctoral, University of Southampton, Inglaterra.
JANESICK, V. J. (1999), “A journal about journal writing as a qualitative technique: History, issues, and reflections”, *Qualitative Inquiry*, 5(4), págs. 505524.
JANESICK, V. J. (2002), “Problems for qualitative researchers with Institutional Review Boards”, ponencia presentada en el encuentro anual de la American Educational Research Association, abril.
JANESICK, V. J. (2004), *‘Stretching’ EXERCISES for Qualitative Researchers*, 2a ed., Londres, Sage.
JONES, K. (2000), “A regrettable oversight or a significant omission? Ethical considerations in quantitative research in education”, en H. SIMONS y R. USHER (Eds.), *Situated Ethics in Educational Research*, págs. 147161, Londres y Nueva York, Routledge/Falmer.
JONES, S. (1985), “The analysis of depth interviews”, en R. WALKER (Ed.), *Applied Qualitative Research*, págs. 5670, Aldershot, Gower.
KELLE, U. (2004), “Computerassisted qualitative data analysis”, en C. SEALE, G. GIAMPETRO, J. F. GUBRIUM y D. SILVERMAN (Eds.), *Qualitative Research Practice*, págs. 473498, Londres, Sage.

KUSHNER, S. (2000), *Personalizing Evaluation,* Londres, Sage. (Trad. cast.: *Personalizar la evaluación.* Madrid. MorataFundación Paideia, 2002.)

KVALE, S. (1996), *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing,* Thousand Oaks, CA, Sage. (Trad. cast.: *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid. Morata, 2011.)

LATHER, P. (2004), "This *IS* your father's paradigm: Government intrusion and the case of qualitative research in education", *Qualitative Inquiry,*10(1), págs. 1534.

LEETREWEEK, G. y LINKOGLE, S. (Eds.) (2000), *Danger in the Field and Ethics in Social Research,* Londres, Routledge.

LINCOLN, Y. S. (1995), "Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research", *Qualitative Inquiry,* 1(3), págs. 275289.

LINCOLN, Y. S. y CANELLA, G. S. (2004), "Dangerous discourses: Methodological conservatism and governmental regimes of truth", *Qualitative Inquiry,* 10(1), págs. 514.

LINCOLN Y. S. y TIERNEY, W. G. (2004), "Qualitative research and institutional review boards", *Qualitative Inquiry,* 10(2), págs. 219234.

LOADER, D. (1997), *The Inner Principal,* Londres, The Falmer Press.

LOUDEN, W. (1991), *Understanding Teaching: Continuity and Change in Teachers' Knowledge,* Londres, Cassell, y Nueva York, Teachers College Press.

MACDONALD, B. (1971), "The evaluation of the Humanities Curriculum Project: A holistic approach", *Theory in Practice,* junio de 1971. También en TAWNEY, D. (Ed.) (1973) *Evaluation in Curriculum Development: Twelve Case Studies,* págs. 8090, Londres, Macmillan; y como "Briefing decisionmakers", en E. R. HOUSE (Ed.) (1973), *School Evaluation: The Politics and Process,* págs. 147187, Berkeley, CA, McCutchan.

MACDONALD, B. (1976), "Evaluation and the control of education", en D. TAWNEY (Ed.), *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications,* págs. 125136, Schools Council Research Studies, Londres, Macmillan. (Trad. cast.: "La evaluación y el control de la educación" en J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ [Comps.]: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, 1983, págs. 467478.)

MACDONALD, B. (1977), "The portrayal of persons as evaluation data", en N. NORRIS (Ed.), *Safari 2: Theory in Practice,* págs. 5067, Occasional Publications No 4, Norwich, University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.

MACDONALD, B. (1981), "Interviewing in case study evaluation", *Phi Delta Kappa CEDR Quarterly,* 14(4).

MACDONALD, B. y PARLETT, M. (1973), "Rethinking evaluation: Notes from the Cambridge conference", *Cambridge Journal of Education,* 3(2), págs. 7482.

MACDONALD, B. y SANGER, J. (1982), "Just for the record? Notes towards a theory of interviewing in evaluation", en E. R. HOUSE, S. MATHISON, J. A. PEARSOL y H. PRESKILL (Eds.), *Evaluation Studies Review Annual,* 7, págs. 175198, Beverly Hills, CA, Sage.

MACDONALD, B. y WALKER, R. (Eds.) (1974), *Safari I: Innovation, Evaluation and the Problem of Control,* Norwich, University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.

MACDONALD, B. y WALKER, R. (1975), "Case study and the social philosophy of educational research", *Cambridge Journal of Education,* 5(1), págs. 212.

MACDONALD, B. y WALKER, R. (1976), *Changing the Curriculum,* Londres, Open Books.

MALINOWSKI, B. (1922), *The Argonauts of the Western Pacific,* Londres, Routledge. (Trad. cast.: *Los argonautas del Pacífico Occidental. Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los Archipiélagos de la Nueva Guinea Melanésica*. Barcelona. Península, 2001.)

MANSFIELD, K. (1987), *The Collected Stories of Katherine Mansfield,* Londres, Penguin Books, (publicado antes por Constable, 1945, y por Penguin Books, 1981).

MASON, J. (1996), *Qualitative Researching,* Londres, Sage.

MATAIRA, P. (2003), "Maori evaluation research, theory and practice: Lessons for native Hawaiian evaluation studies", ponencia presentada en el encuentro de junio de la Evaluation Hui, Kamechameha Schools, Honolulú, HI, disponible en www. ksbe. edu/ pase/EvaluationHui/Mataira. pdf.

MATHISON, S. (1988), "Why triangulate?", *Educational Researcher,* 17(2), págs. 1317.

MCCULLOCH, G. (2004), *Documentary Research in Education, History and the Social Sciences*, Londres, Routledge/Falmer.

MCKEEVER, M. (2000), "Snakes and ladders: Ethical issues in conducting educational research in a postcolonial context", en H. SIMONS y R. USHER (Eds.), *Situated Ethics in Educational Research*, págs. 101115, Londres, Routledge/Falmer.

MERRIAM, S. B. (1988), *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach,* San Francisco, CA, JosseyBass.

MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994), *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*, 2a ed., Thousand Oaks, CA, Sage.

MILLER, C. M. L. y PARLETT, M. (1974), *Up to the Mark: A Study of the Examination Game*, Londres, Society for Research into Higher Education.

MORRIS, M. y COHN, R. (1993), "Program evaluators and ethical challenges: A national survey", *Evaluation Review,* 17, págs. 621642.

MULLEN, C. A. (2003), "Guest editor's introduction: A selffashioned gallery of aesthetic practice", *Qualitative Inquiry,* 9(2), págs. 165181.

MULLEN, C. A. y FINLEY, S. (Eds.) (2003), "Artsbased approaches to qualitative inquiry", *Qualitative Inquiry,* 9(2), (número especial).

NHMRC (2003), *Values and Ethics: Guidelines for Ethical Conduct in Aboriginal and Torres Strait Islander Health Research,* Camberra, National Health and Medical Research Council.

NIAS, J. (1981), "The nature of trust", en J. ELLIOT, D. BRIDGES, D. EBBUTT, R. GIBSON y J. NIAS, *School Accountability*, págs. 211223, Londres, Grant McIntyre.

NIAS, J. (1993), "Changing times, changing identities: Grieving for a lost self ", en R. G. BURGESS (Ed.), *Educational Research and Evaluation: For Policy and Practice?*, págs. 139156, Londres, The Falmer Press.

NISBET, J. (2006), "Transcribing interviews: some heretical thoughts" *Research Intelligence*, 97, págs. 1213, (Nottingham, British Educational Research Association).

NODDINGS, N. (1984), *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, CA, University of California Press.

NORRIS, N. (Ed.) (1977), *Safari 2*: *Theory in Practice*, Occasional Publications No 4, Norwich, University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.

NORRIS, N. (1993), *Understanding Evaluation*, Londres, Kogan Page.

NORTHCOTT, N. (1996), "Cognitive mapping: An approach to qualitative data analysis", *Nursing Times Research,* 1(6), págs. 456463.

OAKLEY, A. (1981), 'Interviewing women: A contradiction in terms', en H. ROBERTS (Ed.), *Doing Feminist Research*, págs. 3061, Londres, Routledge and Kegan Paul.

OKRI, B. (1997), *A Way of Being Free*, Londres, Phoenix.

OLIVER, P. (2003), *The Student's Guide to Research Ethics*, Maidenhead, Open University Press.

PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1976) "Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programmes", en G. GLASS (Ed.), *Evaluation Studies Review Annual, I,* págs. 140157. Beverly Hills, CA, Sage (publicado originariamente en 1972 como Occasional Paper 9, Centre for Research in the Educational Sciences, University of Edinburgh). (Trad. cast.: "La evaluación como iluminación" en J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, 1983, págs. 450-466.)

PATTON, M. Q. (1980), *Qualitative Evaluation Methods*, Beverly Hills, CA, Sage.
PATTON, M. Q. (1997), *UtilizationFocused Evaluation*, 3a ed., Thousand Oaks, CA, Sage.
PAYLER, J. K. (2005), “Exploring foundations: Sociocultural influences on the learning processes of four year old children in a preschool and reception class”, tesis doctoral, University of Southampton, Inglaterra.
PESHKIN, A. (1985), “Virtuous subjectivity: In the participantobserver’s I’s”, en D. BERG y K. SMITH (Eds), *Exploring Clinical Methods for Social Research*, págs. 267282, Beverly Hills, CA, Sage.
PESHKIN, A. (1986), *God’s Choice*: *The Total World of a Fundamentalist Christian School and Community*, Chicago, IL, Chicago University Press.
PESHKIN, A. (1988), “In search of subjectivity one’s own”, *Educational Researcher*, 17(7), págs. 1722. PIPER, H. y SIMONS, H. (2005) “Ethical responsibility in social research”, en B. SOMEKH y C. LEWIN (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences*, págs. 5663. Londres, Sage.
PLUMMER, K. (1983), *Documents of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*, Londres, George Allen & Unwin.
PLUMMER, K. (2001), *Documents of Life 2: An Invitation to a Critical Humanism*, Londres, Sage. (Trad. cast.: *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid. Siglo XXI, 1989.)
POLKINGHORNE, D. E. (1995), *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany, NY, State University of New York Press.
PRIOR, L. (2004), “Doing things with documents”, en D. SILVERMAN (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Methods and Practice*, 2a ed., págs. 7694. Londres, Sage.
PROSSER, J. (2000), “The moral maze of image ethics”, en H. SIMONS y R. USHER (Eds), *Situated Ethics in Educational Research*, págs. 116132. Londres, Routledge/Falmer.
PUNCH, M. (1994), “Politics and ethics in qualitative research”, in N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds), *The Handbook of Qualitative Research*, págs. 8397, Thousand Oaks, CA, Sage.
PUNCH, K. F. (1998), *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*, Londres, Sage.
RAMCHARAN, P. y CUTLIFFE, J. (2001), “Judging the ethics of qualitative research: Considering the ‘ethics as process’ model”, *Social Care in the Community,* 9 (6), págs. 358366.
REISSMAN, C. K. (1993), *Narrative Analysis*, Londres, Sage.
RICHARDSON, L. (1990), *Writing Strategies: Reaching Diverse Audiences*, Qualitative Research Methods Series, 21. Newbury Park, CA, Sage.
RICHARDSON, L. (1994), “Writing: A method of inquiry”, en N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds), *The Handbook of Qualitative Research*, págs. 516529, Londres, Sage.
RICHARDSON, L. (1997), *Fields of Play (Constructing an Academic Life)*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.
RICOEUR, P. (1981). “Narrative time”, en W. T. J. MITCHELL (Ed.), *On Narrative*, págs. 165186, Chicago, IL, University of Chicago Press. (Trad. cast.: *El tiempo narrado*. México. Siglo XXI, 2006, 4a ed.)
RIPPEY, R. M. (Ed.) (1973), *Studies in Transactional Evaluation*. Berkeley, CA, McCutchan.
RITCHIE, J. y LEWIS, J. (Eds.) (2003), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, Londres, Sage.
ROBINSON, J. (1998) “Implementing Project 2000: A study of a period of change in nurse education in one Project 2000 demonstration district”, tesis doctoral, University of East Anglia, Inglaterra.
ROGERS, P. y WILLIAMS, B. (2006), “Evaluation for practice improvement and organizational learning”, en I. F. SHAW, J. C. GREENE y M. M. MARK (Eds.), *The Sage Handbook of Evaluation*, págs. 7697. Londres, Sage.

RUBIN, H. J. y RUBIN, I. S. (1995), *Qualitative Interviewing*: *The Art of Hearing Data*, Thousand Oaks, CA, Sage.

RUGANG, Lu (2006), "Chinese culture in globalisation: A multimodal case study on visual discourse", tesis doctoral, University of Southampton, Inglaterra.

RUSSELL, C. (1993), *Academic Freedom*, Londres, Routledge.

SAMMONS, P. (1989), "Ethical issues and statistical work", in R. G. BURGESS (Ed.), *The Ethics of Educational Research*, págs. 3159, Lewes, The Falmer Press.

SANGER, J. (1996), *The Compleat Observer? A Field Research Guide to Observation*, Londres, The Falmer Press.

SARASON, S. B. (1988), *The Making of an American Psychologist*, San Francisco, CA, JosseyBass.

SCHWANDT, T. A. (1998), "How we think about morality: Implications for evaluation practice", ponencia presentada en el encuentro anual de la American Evaluation Association Conference, Chicago, noviembre.

SCHWANDT, T. A. (2001), *Dictionary of Qualitative Inquiry*, 2a ed., Thousand Oaks, CA, Sage.

SCHOSTAK, J. (2002), *Understanding, Designing and Conducting Qualitative Research in Education: Framing the Project*, Milton Keynes, Open University Press.

SCHUTZ, A. y LUCKMAN, T. (1973), *The Structures of the LifeWorld*. Londres, Heinemann. (Trad. cast.: *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires. Amorrortu, 1977.)

SCOTT, J. (1990), *A Matter of Record*, Cambridge, Polity Press.

SEALE, C. (1999), *The Quality of Qualitative Research*. Londres, Sage.

SEALE, C. (2000), "Using computers to analyse qualitative data", en D. SILVERMAN (Ed.), *Doing Qualitative Research*, págs. 154174. Londres, Sage.

SEALE, C., GOBO, G., GUBRIUM, J. F. y SILVERMAN, D. (Eds.) (2004), *Qualitative Research Practice*, Londres, Sage.

SHAW, I. y GOULD, N. (2001), *Qualitative Research in Social Work: Context and Method*, Londres, Sage.

SHAW, I. F., GREENE, J. C y MARK, M. M. (Eds.) (2006), *The Sage Handbook of Evaluation.* Londres, Sage.

SILVERMAN, D. (Ed.) (2000) *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*, Londres, Sage.

SIMONS, H. (1971), "Innovation and the case study of schools", *Cambridge Journal of Education*, 3, págs. 118123.

SIMONS, H. (Ed.) (1980), *Towards a Science of the Singular: Essays about Case Study in Educational Research and Evaluation*, Occasional Papers No 10, Norwich, University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.

SIMONS, H. (1981) "Conversation piece: The practice of interviewing in case study research", en C. ADELMAN (Ed.), *Uttering Muttering*, págs. 2750. Londres, Grant McIntyre, publicado anteriormente en NORRIS, N. (Ed.) (1977), *Safari 2: Theory in Practice*, págs. 110135, Occasional Publications No 4, Norwich, University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.

SIMONS, H. (1984), "Principles and procedures for the conduct of independent evaluation", en C. ADELMAN (Ed.), *The Politics and Ethics of Evaluation*, págs. 5668, Londres, Croom Helm.

SIMONS, H. (1987), *Getting to Know Schools in a Democracy: The Politics and Process of Evaluation*, Lewes, The Falmer Press. (Trad. cast.: *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid. Morata, 1999.)

SIMONS, H. (1989), "Ethics of case study in educational research and evaluation", en R. BURGESS (Ed.), *The Ethics of Educational Research*, págs. 114140, Lewes, The Falmer Press.

SIMONS, H. (1996), "The paradox of case study", *Cambridge Journal of Education*, 26(2), págs. 225240.

SIMONS, H. (Ed.) (1997), *Training for Education Reform Management (TERM) Final Report External Evaluation 19957,* Varsovia, Term Programme, Foundation for the Development of the Education System, Ministry of National Education (MoNE).

SIMONS, H. (1998) '"Give me an insight': Training and reporting in naturalistic evaluation", en R. DAVIS (Ed.), *Proceedings of the Stake Symposium on Educational Evaluation*, págs. 141154. Urbana, IL, University of Illinois.

SIMONS, H. (2000), "Damned if you do, damned if you don't: Ethical and political dilemmas in evaluation", en H. SIMONS y R. USHER, *Situated Ethics in Educational Research*, págs. 3955, Londres, Routledge/Falmer.

SIMONS, H. (2002), "Schoolself evaluation in a democracy", en D. NEVO (Ed.), *School Based Evaluation*: *An International Perspectiv*e, *Advances in Program Evaluation 8*, págs. 174, Greenwich, CT, JAI.

SIMONS, H. (2005) "Key concepts", en H. PIPER y H. SIMONS, "Ethical responsibility in social research", en B. SOMEKH y C. LEWIN (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences*, págs. 5663, Londres, Sage.

SIMONS, H. (2006), "Ethics and evaluation", en I. F. SHAW, J. C. GREENE y M. M. MARK (Eds.), *The International Handbook of Evaluation*, págs. 243265, Londres, Sage.

SIMONS, H. y MCCORMACK, B. (2007), "Integrating artsbased inquiry in evaluation methodology", *Qualitative Inquiry*, 13(2), págs. 292311.

SIMONS, H. y USHER, R. (2000), S*ituated Ethics in Educational Research*, Londres, Routledge/Falmer.

SIMONS, H., CLARKE, J. B., GOBBI, M., LONG, G. (con MOUNTFORD, B. y WHEELHOUSE, C.) (1998), *Nurse Education and Training Evaluation in Ireland*: *Independent External Evaluation*. Comisionado por el Department of Health, Dublin, en colaboración con An Bord Altranais, Final Report, Dublín, Department of Health and Children.

SIMONS, H., KUSHNER, S., JONES, K. y JAMES, D. (2003), "From evidencebased practice to practicebased evidence: the idea of situated generalisation", *Research Papers in Education: Policy and Practice*, 18(4), págs. 347364.

SMITH, L. M. (1978), "An evolving logic of participant observation, educational ethnography and other case studies", *Review of Research in Education*, 6(1), 316377.

SMITH, L. M. y POHLAND, P. A. (1974), "Education, technology, and the rural highlands", en R. H. P. KRAFT, L. M.

SMITH, P. A. POHLAND, C. J. BRAUNER y C. GJERDE (Eds.), *Four Evaluation Examples: Anthropological, Economic, Narrative and Portrayal*, págs. 554, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation 7, Chicago, Rand McNally.

SPARKES, A. (2002), *Telling Tales in Sport and Physical Activity: A Qualitative Journey*, Champaign, IL, Human Kinetics Press.

SPARKES, A. C. y DOUGLAS, K. (2007), "Making the case for poetic representations: An example in action", *The Sport Psychologist*, 21, págs. 170190.

SPOUSE, J. (2000), "Talking pictures: Investigating personal knowledge through illuminating artwork", *Nursing Times Research Journal*, 5(4), 253261.

STAKE, R. E. (1967a), "Toward a technology for the evaluation of educational programs", en R. W. TYLER, R. M. GAGNE y M. SCRIVEN (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No 1, Chicago, Rand McNally. STAKE, R. E. (1967b), "The countenance of educational evaluation", *Teachers College Record*, 68(7), págs. 523540.

STAKE, R. E. (1972), "An approach to the evaluation of instructional programs (program portrayal versus analysis)", ponencia presentada en el encuentro anual de la American Educational Research

Association, Chicago. Fragmentos reimpresos en HAMILTON, D., JENKINS, D., KING, C., MACDONALD, B. y PARLETT, M. (Eds.) (1977), *Beyond The Numbers Game: A Reader in Educational Evaluation*. Londres, Macmillan Educational.

STAKE, R. E (Ed.) (1975) *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*, Columbus, OH, Charles E. Merrill.

STAKE, R. E. (1980), 'The case study method in social inquiry', en H. SIMONS (Ed.), *Towards a Science of the Singular: Essays about Case Study in Educational Research and Evaluation,* págs. 6475, Occasional Papers No 10, Norwich, University of East Anglia, Centre for Applied Research, (publicado originariamente en 1978 en *Educational Researcher,* 7, págs. 58).

STAKE, R. E. (1986), *Quieting Reform: Social Science and Social Action in an Urban Youth Program*, Urbana, IL, University of Illinois Press.

STAKE, R. E. (1995), *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, CA, Sage. (Trad. cast.: *Investigación con estudio de caso,* Morata, Madrid, 2010, 5a ed.)

STAKE, R. E. y EASLEY, J. (Eds.) (1978), *Case Studies in Science Education*, Urbana, IL, University of Illinois, CIRCE.

STAKE, R. E. y KERR, D. (1994), "Rene Magritte, constructivism and the researcher as interpreter", ponencia presentada en el encuentro anual de la American Educational Research Association, Nueva Orleans, LA, abril.

STRAUSS, A. L. y CORBIN, J. (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques,* Newbury Park, CA, Sage.

STRAUSS, A. L. y CORBIN, J. (1998), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques,* 2a ed., Newbury Park, CA, Sage.

TERKEL, S. (1967) *Division Street: America*, Nueva York, Avon Books.

TERKEL, S. (1970), *Hard Times*, Nueva York, Avon Books.

TERKEL, S. (1975), *Working*, Nueva York, Avon Books.

THOMAS, G. y JAMES, D. (2006), "Reinventing grounded theory: Some questions about theory, grounded and discovery", *British Educational Research Journal*, 32(6), págs. 767795.

THURMAN, J. (1984), *Isak Dinesen*: *The Life of Karen Blixen,* Harmondsworth, Penguin, (publicado originariamente en Londres, Weidenfield & Nicholson, 1982). (Trad. cast.: *Isak Dinesen: vida de una escritora*, Barcelona. Planeta, 1986.)

TILLMANNHEALY, L. (2003), "Friendship as method", *Qualitative Inquiry,* 9(5), págs. 729749.

TORRES, R. T. y PRESKILL, H. (1999), "Ethical dimensions of stakeholder participation and evaluation use", in J. L. FITZPATRICK y M. MORRIS (Eds.), *Current and Emerging Ethical Challenges in Evaluation*. *New Directions for Evaluation, 82,* págs. 5766. San Francisco, CA, JosseyBass.

TREACY, M. P. y HYDE, A. (1999), *Nursing Research*: *Design and Practice,* Dublín, University College Dublin Press.

VAN MAANEN, J. (1988), *Tales of the Field: On Writing Ethnography*, Chicago, IL, University of Chicago Press.

VAN MANEN, M. (1990), *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy,* Nueva York, State University of NewYork Press.

VON FRANC, M. L. (1968) "The process of individuation", en C. JUNG, *Man and His Symbols,* págs. 157254, Nueva York, Dell. (Trad. cast.: *El hombre y sus símbolos,* Caralt Editores, 2002.)

WALFORD, G. (2005), "Research ethical guidelines and anonymity", *International Journal of Research and Method in Education*, 28(1), 8393.

WALKER, R. (1974), "The conduct of educational case study", en B. MACDONALD y R. WALKER (Eds.), *Safari I: Innovation, Evaluation and the Problem of Control*, págs. 75-115. Norwich, University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.

WALKER, R. (1980), “Making sense and losing meaning”, en H. SIMONS (Ed.), *Towards a Science of the Singular: Essays about Case Study in Educational Research and Evaluation*, págs. 224235, Occasional Papers No 10, Norwich, University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.

WALKER, R. (1986), “Three good reasons for not doing case studies in curriculum research”, en E. R. HOUSE (Ed.), *New Directions in Educational Evaluation*, págs. 103116, Lewes, The Falmer Press.

WALKER, R. (1993), “Finding a silent voice for the researcher: Using photographs in evaluation and research”, en M. SCHRATZ (Ed.), *Qualitative Voices in Educational Research*, Lewes, The Falmer Press, págs. 7292.

WALKER, R. y ADELMAN, C. (1975), “Interaction analysis in informal classrooms: A critical comment on the Flanders’ system”, *British Journal of Educational Psychology*, 45, págs. 7376.

WATERS, P. (2004), *Writing Stories with Feeling: An Evaluation of the Impact of Therapeutic Storywriting Groups on Learning*, Kingston, Surrey, South East Region SEN partnership (SERSEN), disponible en www. therapeutic. storytelling. com.

WEITZMAN, E. A. (2003), “Software and qualitative research”, en N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, 2a ed., págs. 310339, Londres, Sage.

WILBY, P. (1980), “Illumination of the relevant particular”, en H. SIMONS (Ed.), *Towards a Science of the Singular: Essays about Case Study in Educational Research and Evaluation*, págs. 212221, Occasional Papers No 10, Norwich, University of East Anglia, Centre for Applied Research.

WOLCOTT, H. F. (1994), *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*, Londres, Sage.

WOLCOTT, H. F. (1995), *The Art of Fieldwork*. Walnut Creek, CA, Alta Mira Press.

WOLCOTT, H. F. (2001), *Writing Up Qualitative Research*, 2a ed., Thousand Oaks, CA, Sage. (Trad. cast.: *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín. Universidad de Antioquía, 2006, 2a ed.)

WOLFE, T. (1973), “The new journalism”, en T. WOLFE y E. W. JOHNSON (Eds.), *The New Journalism: An Anthology,* págs. IX52, Nueva York, Harper & Row. (Trad. cast.: *El nuevo periodismo,* Anagrama, 2000.)

WOODS, P. (2006), *Successful Writing for Qualitative Researchers*, 2a ed., Londres, Routledge.

WOODWARD, B. y BERNSTEIN, C. (1974), *All the President’s Men,* Londres, Quartet Books. (Trad. cast.: *Todos los hombres del presidente.* Barcelona. Inédita Ediciones, 2005.)

WOODWARD, B. y BERNSTEIN, C. (1976) *The Final Days*, Nueva York, Simon and Schuster. (Trad. cast.: *Los días finales*, ArgosVergara.)

YIN, R. K. (1994), *Case Study Research: Design and Methods*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Índice de autores y materias

El número de página al que se hace referencia corresponde a la versión impresa de éste libro

ABMA, T. A., 114
Accesibilidad. A diferentes públicos, 31, 38
—. Del lenguaje, 36, 45
—. Métodos, 2324
Acceso a archivos, 66
—— a documentos, 148
—. Conseguir, 24, 6469
ADELMAN, C., 23, 39, 91 y n. 4
ALDERSON, P., 151
American Evaluation Association (AEA), 146
Amistad con los participantes, 135
Análisis cruzado de casos, 54, 206, 212, 228, 235
— cualitativo asistido por ordenador, 169 y n. 2, 191
— de documentos, 19, 22, 25, 57, 70, 85, 9798 —— la interacción en el aula, 91 n. 4 —— sistemas, 32
— estructural, 198, 198 n. 3 Anécdota autenticada, 20, 115, 116
— narrativa, 115116 Anonimato, 144, 149, 153157 Antropología, 19, 106 Asistencia sanitaria, 32, 114, 211 ——.
Análisis hermenéutico, 166 n. 1, 169, 198 n. 3
ASHTONWARNER, S., 105, 210

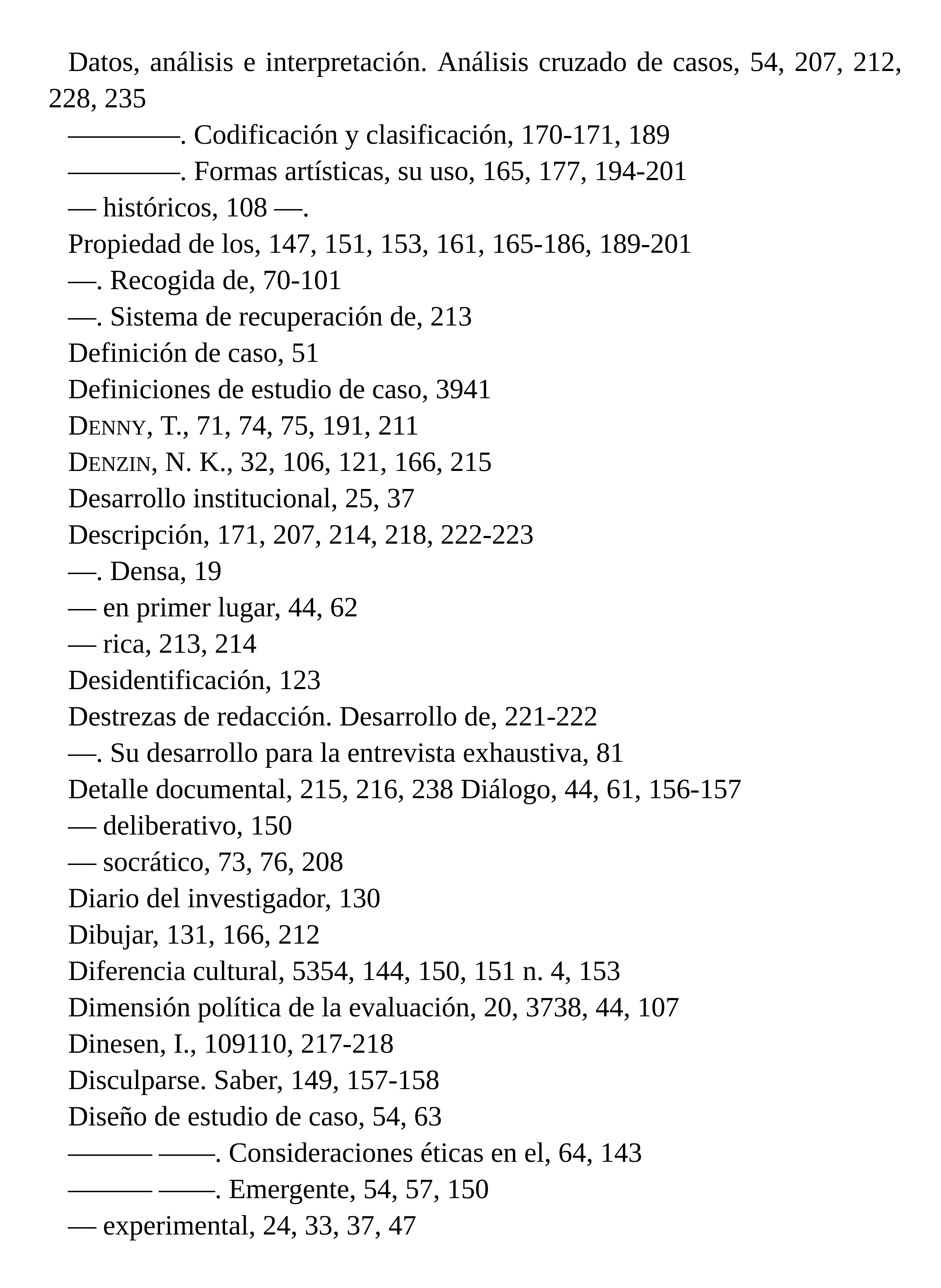
Autenticidad, 180, 219
Autobiografía, 106
Autoevaluación del centro docente, 24, 230
Autorreflexividad, 26, 45, 134136, 172, 181

BAGLEY, C., 197, 211
Bailar con los datos, 170, 196197
— los datos, 197
Baile y movimiento, 211, 212
———. Usados en el análisis e interpretación de datos, 131, 197-198
BALL, S. J., 44
Base de datos. Ampliación de la, 35-36
———. Explicar la, 206
BASSEY, M., 43
BELLAH, R. N., 72, 73
BENTZ, V. M., 121
BERGER, J., 62
BERNSTEIN, C., 216
Biografía/datos biográficos, 106, 108-110, 112, 216-218
Blixen, K., 109-110, 217-218
BOCHNER, A. P., 132
Botánica agrícola. Modelo de la, 37
British Educational Research Association (BERA), 146
BURGESS, R. G., 71
Cambio curricular. Proceso y dinámica del, 45, 5354
Cameos, 109110, 166, 208, 217218
CAMPBELL, D. T., 35 y n. 3, 182
CANCIENNE, M. B., 166, 196, 197211
CANELLA, G. S., 33
CARACELLI, V. J., 182
Carta de solicitud de permiso, 65
Caso en acción, 20, 21, 22, 41, 44
Cathy come home (película), 235

CAULLEY, D. N., 215 y n. 5
Centre for Applied Research in Education (CARE), 24, 35
Centre for British Teachers (CfET), 230 n. 3
CHARMAZ, K., 43, 175, 176
CHELIMSKY, E., 37
CHRISTIANS, C. G., 141
Ciencia social crítica, 59
Citas. Uso en la redacción de informes, 213, 221
Cities-in-Schools. Programa, 98
CLANDININ, D. J., 113, 114, 120, 122, 214
CLARKE, J., 111, 195
CLARKSON, P., 123
Clasificación de los datos, 165, 167, 168, 170171, 173, 174
Codificación, 165, 168, 170171, 175
— posterior, 172
COFFEY, A., 121, 124 n. 5, 138
COHN, R., 143
Collage, 131132, 200
COLLIER, J. Jr., 77
Comités éticos, 143, 146
Comparación con otros métodos de investigación, 39, 50, 51 n. 2
Comunicación, 64, 75
Concepto de estudio de caso. En la investigación y la evaluación educativas, 31, 32-36
—— la investigación con estudio de caso, 1920, 43, 88
— “investigación con estudio de caso”, 19, 20, 21, 22, 24, 41, 47, 48
Conclusiones de los datos y su verificación, 169
Confiabilidad, 179
Confianza, 64, 141, 146
Confidencialidad, 144, 148, 153, 156
Confirmabilidad, 178
Conjuntos de, 197, 199
CONNELLY, M. F., 113, 114, 120, 122, 214

Conocimiento dependiente del contexto, 227, 228
— proposicional, 227, 228
— tácito, 215, 228
Consejo Inspector Institucional (CII), 145
Consentimiento en proceso, 150, 151
— informado, 68, 117, 143, 145, 148, 149150
— provisional, 150
— rodante, 150
Construcción del relato, 108-110, 112-113, 116, 197-198
Constructivismo, 59
Contexto, 39, 42, 43, 193, 219
— auténtico, 4142, 50
— de la vida de las personas, 220
—. Descripciones en primer plano del, 45
— institucional, 106, 107, 193
—. Interpretación en el, 2223, 31, 36, 90, 92
— político, 234235
— sociopolítico, 15, 107
COOK, T. D, 35
CORBIN, J., 175, 176
Credibilidad, 179, 185
Cristal. Metáfora, 183
Criterios para la negociación de los datos, 148, 150, 158, 192
——— validez de la evaluación, 179180
CRONBACH, L. J., 36, 168
Cuestionarios, 33, 58
Cuestiones políticas del campo, 85
Cultura institucional/organizativa, 55, 86, 97-98
— organizativa 54, 86, 9798
CUTCLIFFE, J., 150

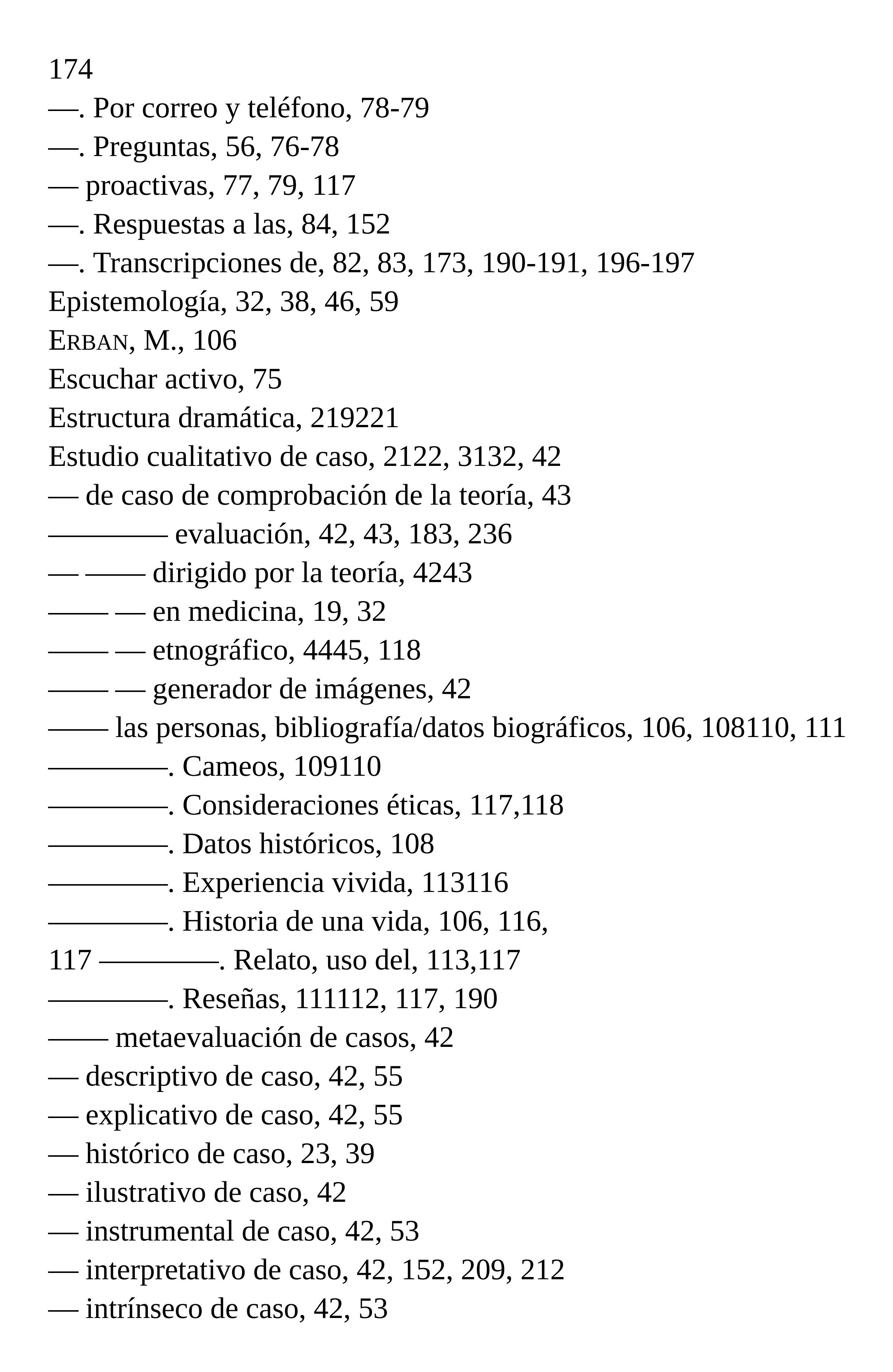
Datos. Análisis e interpretación, 172-174, 190, 191, 196



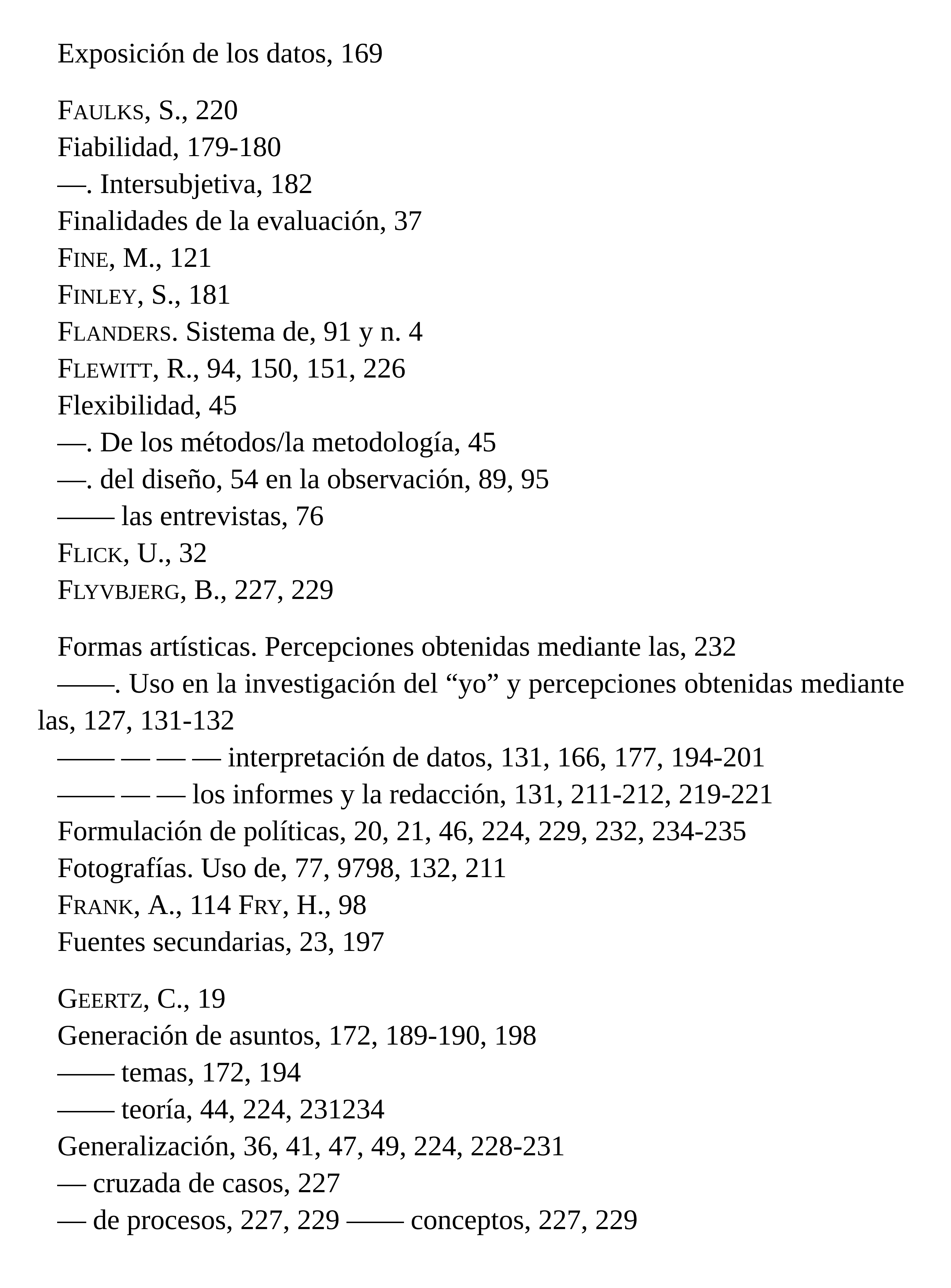
Datos, análisis e interpretación. Análisis cruzado de casos, 54, 207, 212, 228, 235
————. Codificación y clasificación, 170-171, 189
————. Formas artísticas, su uso, 165, 177, 194-201
— históricos, 108 —.
Propiedad de los, 147, 151, 153, 161, 165-186, 189-201
—. Recogida de, 70-101
—. Sistema de recuperación de, 213
Definición de caso, 51
Definiciones de estudio de caso, 3941
DENNY, T., 71, 74, 75, 191, 211
DENZIN, N. K., 32, 106, 121, 166, 215
Desarrollo institucional, 25, 37
Descripción, 171, 207, 214, 218, 222-223
—. Densa, 19
— en primer lugar, 44, 62
— rica, 213, 214
Desidentificación, 123
Destrezas de redacción. Desarrollo de, 221-222
—. Su desarrollo para la entrevista exhaustiva, 81
Detalle documental, 215, 216, 238 Diálogo, 44, 61, 156-157
— deliberativo, 150
— socrático, 73, 76, 208
Diario del investigador, 130
Dibujar, 131, 166, 212
Diferencia cultural, 5354, 144, 150, 151 n. 4, 153
Dimensión política de la evaluación, 20, 3738, 44, 107
Dinesen, I., 109110, 217-218
Disculparse. Saber, 149, 157-158
Diseño de estudio de caso, 54, 63
——— ——. Consideraciones éticas en el, 64, 143
——— ——. Emergente, 54, 57, 150
— experimental, 24, 33, 37, 47

DOUGLAS, K., 166, 181
DOWELL, J., 32
DUKE, S., 59, 9294, 131132, 136, 174, 198, 199, 212

“Efecto Rashomon”, 208
Ejemplos negativos, 185, 206
Elección de métodos, 57, 58
———. Análisis de documentos, 97-98
———. Entrevistas, 7077
———. Observación, 95
— del caso, 5354
ELLINGSON, L. L., 132
ELLIOTT, Jenny, 212
ELLIOTT, John, 36, 231,235
Emociones. Ficción, en los informes, 215,
219-221
Enfermería. Investigación sobre , 32, 98,
193-195, 236
Enfoque progresivo, 57, 172
Entrevista a grupos, 78
— en profundidad (no estructurada o abierta),71-81, 150-152, 190
Entrevistas, 19, 24, 25, 57, 58
—. Análisis e interpretación de las, 173-174, 190-192
—. Como conversaciones, 71-74, 79-80
—. Desarrollo de destrezas para las, 81
—. Elección de muestras, 60
—. En grupo, 78
—. Escuchar activo, 75, 77, 80
—. Establecer una relación de comunicación,75
—. Interactivas/interpersonales, 71-74
—. La observación como método complementario,
86, 90
—. Mapeo cognitivo a partir de las, 173-


174
—. Por correo y teléfono, 78-79
—. Preguntas, 56, 76-78
— proactivas, 77, 79, 117
—. Respuestas a las, 84, 152
—. Transcripciones de, 82, 83, 173, 190-191, 196-197
Epistemología, 32, 38, 46, 59
ERBAN, M., 106
Escuchar activo, 75
Estructura dramática, 219221
Estudio cualitativo de caso, 2122, 3132, 42
— de caso de comprobación de la teoría, 43
———— evaluación, 42, 43, 183, 236
— —— dirigido por la teoría, 4243
—— — en medicina, 19, 32
—— — etnográfico, 4445, 118
—— — generador de imágenes, 42
—— las personas, bibliografía/datos biográficos, 106, 108110, 111
————. Cameos, 109110
————. Consideraciones éticas, 117,118
————. Datos históricos, 108
————. Experiencia vivida, 113116
————. Historia de una vida, 106, 116,
117 ————. Relato, uso del, 113,117
————. Reseñas, 111112, 117, 190
—— metaevaluación de casos, 42
— descriptivo de caso, 42, 55
— explicativo de caso, 42, 55
— histórico de caso, 23, 39
— ilustrativo de caso, 42
— instrumental de caso, 42, 53
— interpretativo de caso, 42, 152, 209, 212
— intrínseco de caso, 42, 53

Estudios de caso colectivos, 42, 53-54, 228
ETHERINGTON, K., 141
Ética 26, 66, 68, 71, 141161
— democrática, 147149
—. En el diseño de la investigación, 64, 143
—. "No hacer daño". Principio de, 141
— y ficción, 220-221
— ——. Como práctica situada, 26, 141 — ——. Descripciones de las personas, 117-118
— ——. El "yo" en la investigación, 120, 137
— ——. Observación con vídeo, 94
— ——. Principios y procedimientos, 143, 148
Ética y ficción. Reflexiones sobre la, 150-159
— ——. Relacional, 141
Evaluación, 22, 36, 219
autocrática, 148
burocrática, 148
—. Criterios de validez en la, 179-180
—. Evolución de la investigación con estudio de caso, 32-36
—————————— Conferencias Nuffield, 36-37
—————————— En la evaluación educativa, 32-34
—. Enjuiciamiento en la, 37-38
—. Evolución del estudio de caso en la investigación y evaluación educativas, 32-34
— iluminativa, 36, 37
—. Modelo democrático, 38, 57, 60, 61 n. 4, 147, 184, 192
— receptiva, 36, 38, 57
——. Ejemplos de, 89, 9294
— transaccional, 36
Evolución de la investigación con estudio de caso. Dimensión política, 3738, 107
Exactitud, 149, 180, 184, 192 "Experiencia vivida", 57, 106, 113-116, 175, 176, 197, 198


Exposición de los datos, 169

FAULKS, S., 220
Fiabilidad, 179-180
—. Intersubjetiva, 182
Finalidades de la evaluación, 37
FINE, M., 121
FINLEY, S., 181
FLANDERS. Sistema de, 91 y n. 4
FLEWITT, R., 94, 150, 151, 226
Flexibilidad, 45
—. De los métodos/la metodología, 45
—. del diseño, 54 en la observación, 89, 95
—— las entrevistas, 76
FLICK, U., 32
FLYVBJERG, B., 227, 229

Formas artísticas. Percepciones obtenidas mediante las, 232
——. Uso en la investigación del "yo" y percepciones obtenidas mediante las, 127, 131-132
—— — — — interpretación de datos, 131, 166, 177, 194-201
—— — — los informes y la redacción, 131, 211-212, 219-221
Formulación de políticas, 20, 21, 46, 224, 229, 232, 234-235
Fotografías. Uso de, 77, 9798, 132, 211
FRANK, A., 114 FRY, H., 98
Fuentes secundarias, 23, 197

GEERTZ, C., 19
Generación de asuntos, 172, 189-190, 198
—— temas, 172, 194
—— teoría, 44, 224, 231234
Generalización, 36, 41, 47, 49, 224, 228-231
— cruzada de casos, 227
— de procesos, 227, 229 —— conceptos, 227, 229

— naturalista, 227, 228, 231
— situada, 227, 230
GILLIGAN, C., 141
GLASER, B. G., 43, 175, 176
GLEN, S., 159
GOBBI, M., 195
GOLDBERG, N. , 222
GOMM, R., 39, 234
GOODSON, I., 106, 114, 116
GOULD, N., 32 Grabaciones audio, 62, 68, 79, 8182, 83
——. Escucharlas varias veces, 191-192
——. Mapeo cognitivo a partir de las, 173
GRAHAM, J., 211, 234
GREENE, J. C., 23, 37, 38, 182
GREENHALGH, T., 32
Grupos vulnerables. Consentimiento informado de los, 151
GUBA, E. G., 32, 38, 179180, 226
Guiones, 197, 199, 206-207

HAMILTON, D., 36, 172
HARRINGTON, W., 215-216
HICKS, J., 77, 131, 211
Hipótesis de trabajo, 168, 173, 194
Historia de una vida, 107, 116, 117
— del caso, 15, 22, 27, 189-201, 205-219
Historias de la vida, 106, 116, 117, 189
Holismo, 123
HOLLY, M. L., 123, 130
HOOD, L., 105
HOUSE, E. R., 33, 38, 150, 216, 219
HOWE, K. R., 150
HUBERMAN, A. M., 161, 169
Human Traces (FAULKS), 220

Humanities Curriculum Project (HCP), 24, 34, 52 n. 3
HUMBLE, S., 25
HYDE, A., 32

Imágenes, 166, 177, 214, 219
Imparcialidad, 117, 128, 147, 149, 180, 184, 192
Implicación del participante. Juicios, 38, 152
Indagación naturalista, 23, 36
Individualización, 123
Inferencias de los datos, 23, 46
Informe descriptivo, 207
——. Investigación positivista, 32, 167, 178, 224, 227.
Informes del estudio de caso, 205-214
—— — — —. A partir de las conclusiones, 208
—— — — —. Adecuación y explicación de la base de datos para los, 207
—— — — —. Adecuados para la finalidad propuesta, 207, 212
—— — — —. Descriptivos, 207
—— — — —. Ficción en los informes, 215, 219-221
—— — — —. Formales, 207-208, 210
—— — — —. Formas artísticas y su uso, 131, 211-212
—— — — —. Interpretativos, 42, 152, 211, 213
Informes del estudio de caso. Mediante película documental, 62, 210
—— — — —. Que cuentan historias, 43, 209
—— — — —. Tomar decisiones sobre, 163
— dirigidos por las conclusiones, 208
— formales, 207-208, 212
Iniciativa del Consorcio de Estudios basados en la Escuela, 230 n. 3
Innovación curricular. En la educación y formación en enfermería, 193-194, 236
—— en los centros docentes, 31, 35, 51, 5354, 193
Integridad compleja, 159
— simple y compleja, 159
Interaccionismo simbólico, 175

Interesados, 44
—. Juicio de los, 61
—. Perspectivas de los, 21, 38, 57, 60
—. Validación de la investigación por parte de los, 183
Interpretación en contexto, 22-23, 31, 36, 37
— — —. Apartes interpretativos, 168
— — —. Ejemplos de, 90-91, 192
— — —. Naturaleza parcial de la, 47
Interpretativismo, 59
Intuición, 166, 177, 178
Investigación correlacional, 36
— cualitativa, distinta del estudio de caso, 33, 3940
— en la acción, 39, 230
— etnográfica, 31, 44
— humanista, 32
— participativa, 39, 57, 60, 157
IOANNIDOU, E., 126 n. 8, 127

JAMES, D., 175, 176
JANESICK, V. J., 130, 145
JONES, K., 141 n. 1
JONES, S., 173 Juicios. Alternativos u opuestos, 206
— atribuidos, 149, 152
— de los interesados, 61
— En la evaluación, 38, 44
Juicios. En la selección e interpretación de los datos, 120, 206, 226
—. Preconcebidos, 89, 96, 131
Justicia, 147, 180
— social. Perspectiva de la, 44

KELLE, U., 169 n. 2
KERR, D., 90
KUSHNER, S., 36, 38, 107, 112113, 113 n. 3, 154, 200
KVALE, S., 71

LATHER, P., 33
LEETREWEEK, G., 160
Lenguaje accesible, 36, 45, 61, 148
—. Claridad en la redacción, 215216
— corporal, 83, 86, 94, 209
—. Efecto emotivo del, 216-220
Limitaciones de la investigación con estudio de caso, 44-45
Límites del caso, 51
LINCOLN, Y. S., 32, 33, 38, 145, 179, 180, 226
Loach, K., 235
LOADER, D., 105 *Los últimos días* (WOODWARD y BERNSTEIN), 216
LOUDEN, W., 105
LUCKMAN, T., 121 n. 2

MACDONALD, B. , 20, 35, 72, 215
MALINOWSKI, B., 56
MANSFIELD, K., 19
Mapeo conceptual, 173174, 190, 197
Marco teórico, 57, 162, 234
MASON, J., 182
MATAIRA, P., 151 y n. 4
MATHISON, S. , 183
MCCLINTOCK, C., 38
MCCORMACK, B., 131, 181, 214
MCKEEVER, M., 153
MERRIAM, S. B., 21, 22, 32, 39, 41, 43
Metáfora, 22, 166, 177, 183, 213, 214, 218, 219
Métodos cuantitativos, 23, 40
Métodos/metodología, 19, 23, 25, 70-101
— —. Accesibilidad de los, 35, 45, 61, 148
— —. Cuestiones éticas en, 143, 145, 151
— —. Elección de, 37, 57-60
— —. Implicaciones políticas, 37-38

— —. Métodos mixtos, 23, 59, 182
— —. Triangulación de los, 86,169, 182
Microetnografía, 4445
MILES, M. B., 161, 169
MILLER, C. M. L., 229
Modelo de objetivos, 32
— democrático, 38, 44, 57, 60, 61 y n. 4, 147-150, 184, 192, 192 n. 2
— socio antropológico, 37
MOHR, J., 62
MORRIS, M., 143
MORROW, V. , 151 Muestras, 60
—. Adecuación de las, 181
— aleatorias, 60, 62
— intencionales, 60, 62
— teóricas, 60
MULLEN, C. A., 181
"Mundo vital", 124 y n. 2
Música. Su uso en el análisis e interpretación de los datos, 211

National Development Programme in Computer Assisted Learning, 111 n. 2
National Health and Medical Research Council (NHMRC), 150, 151
Negociación de los datos, 148
— del proceso de investigación, 44, 66, 157-158
— — significado, 61, 118, 149, 184
NIAS, J., 123, 146
Niños. Anonimato de los, 156
—. Consentimiento informado con los, 151
—. Estrategias de comunicación de los, 94, 225-226
—. Observación con vídeo de los, 94
—. Política de servicios relacionados con los, 37
NISBET, J., 191
No ficción creativa, 215 y n. 5, 219

"No hacer daño". Principio de, 141
NODDINGS, N., 141
NORRIS, N., 33, 35 n. 3
NORTHCOTT, N., 174
"Nuevo" periodismo, 112, 215
Nuffield. Conferencias, 32 n. 1, 3637

OAKLEY, A., 72
Objetividad, 179, 180, 226
Observación, 24, 25, 36, 57, 58, 70, 8797, 100
— a lo largo del tiempo, 90, 92
— con vídeo, 94, 225
—. Decidir qué observar, 60, 8790
— del participante, 19, 44, 87
— — —. Amistad con los participantes, 134-135
— — —. Anonimato, 144, 153-157, 219
— — —. Consentimiento informado, 66, 117, 144, 145, 149-150
— — —. E interpretación de los datos, 173
— — —. En diferentes culturas, 150, 151
— — —. Implicación en el proceso de investigación, 44, 67, 71
— — —. Lenguaje corporal, 83, 85
— — —. Negociación, 44, 60, 66, 148, 157-158
— — —. Perspectivas, 21-22, 37, 38, 57, 70, 173, 176, 180
— — —. Privacidad, 148, 153
— — —. Reacciones a informes escritos, 84, 141, 151-152
— — —. Recogida de datos por parte de los participantes, 66, 67
— — —. Relación de investigación con los participantes, 61, 67, 85
— — — — equitativa en el proceso de investigación, 147
— — —. Validación de la investigación, 183, 184
—. Desarrollo de destrezas de, 96
—. Elección de muestras, 60
—. En el aula, 91 n. 4, 92
—. Entrevista como método de acompañamiento, 86, 90

Observación estructurada y no estructurada, 87
— incrustada en el contexto, 90
— naturalista, 36, 87
— para contextualizar el significado, 91
—. Proceso de observación, 87-90
—. Razones de la, 86
—. Su control por parte del participante, 152
Observaciones, 9194
OKRI, B., 210
OLIVER, P., 160

Paradoja del estudio de caso, 232
PARLETT, M., 36, 172, 229
Particularidad, 20, 40, 41, 47, 232
Particularización exhaustiva, 227, 231
PATTON, M. Q., 38, 70, 71, 75
PAYLER, J. K., 94
Película documental, 62, 210, 221, 234
Periodismo, 214216
— de investigación, 214
— documental, 62, 216
—. "Nuevo" periodismo, 112, 215
Perspetiva constructivista, 167, 180, 197
Perspectivas múltiples, 21, 34, 41, 42, 232
— —. Alternativas u opuestas, 206
— — de los interesados, 21, 38, 57, 61
— — — los participantes, 2122, 3738, 57, 71, 173, 176, 180
Personas. Descripciones personalizadas, 111-112, 152
—. Estudio de las, 26, 105119
—. Finalidad del estudio de las, 106-107
PESHKIN, A., 120, 125-125 Pintar, 131, 166, 211
PIPER, H., 145
Planificar y diseñar el caso, 63

PLUMMER, K., 62
Poesía, 127, 136, 211, 219
—. Uso en el análisis e interpretación de los datos, 131, 165, 166, 197198, 201
— — — la construcción del relato, 197-198
—— — — investigación del yo, 127, 131
— — — los informes, 131, 211, 212
POHLAND, P. A., 56, 57, 208
POLKINGHORNE, D. E., 224
Posibilidad de uso de las conclusiones, 47, 227
Pospositivismo, 59
POWDERMAKER, H., 135
Pragmatismo utilitarista, 59
Precodificación, 172
Preguntas abiertas, 76-77
— centradas, 77
— de investigación, 55-56
—. En entrevistas, 55, 76-78
Pre/postanálisis, 33
PRESKILL, H., 141
Privacidad, 148, 153, 156, 219
Problema de investigación, 50-51
Problemas prefigurados, 55
Procedencia y conocimientos previos, 89, 131
Procesado intuitivo, 169, 198 n. 3, 200
Proceso público, 180
Propiedad de los datos, 147, 153
Psicología, 19, 32, 35, 123
Público, 88, 184, 189, 207
PUNCH, K. F., 233

RAMCHARAN, P., 150
Realidad compleja, 41, 45, 238

Recogida de datos. Implicación del participante en la, 66, 6769
Redacción en el estudio de caso, 212-222
— — — — — —. Inspiración para desarrollar las destrezas de, 166, 198199, 213-219
— — — — — —. Inspiración para desarrollar las destrezas. Bibliografía, 216-218
— — — — — —. Inspiración para desarrollar las destrezas. Incorporar el “yo” en el texto, 135-136
— — — — — —. Inspiración para desarrollar las destrezas. Periodismo, 215-216
Redacción en el estudio de caso. Inspiración para desarrollar las destrezas. Tradición literaria, 215
— — — — — —. Mejorar las destrezas de, 221-222
Reducción de los datos, 169, 172
REICHARDT, C. S., 35
REISSMAN, C. K., 114
Relaciones en el campo, 37, 60, 68, 84, 9194, 134-135, 146-150, 181
Relatos, 9194, 113-117, 166, 168
Relevancia, 149
Rendición de cuentas, 37
Reseñas, 111-112, 117, 190
RICHARDSON, L., 113, 121, 132, 166, 200, 211
RICOEUR, P., 114
RIPPEY, R. M., 36
ROBINSON, J., 136
Roles del investigador. Elección de los, 61-64
RUBIN, H. J. y RUBIN, I. S., 70, 71, 75
RUGANG, Lu, 211
RUSSELL, C., 142

Safari Project , 51, 192 n. 2
SAMMONS, P., 141 n. 1
SANGER, J., 83, 87, 89, 90

SARASON, S. B., 122
SCHOSTAK, J., 235
SCHUTZ, A., 121 n. 2
SCHWANDT, T. A., 141, 226
SEALE, C., 169
Seleccionar el caso, 3031
Sentimientos (efecto de los), 132-133, 173, 177, 178, 181, 200, 209, 226
—— — —. Enfoque progresivo, 57, 172
—— — —. Entrevistas, 173-174, 190-192, 196-197
—— — —. Generación de temas y asuntos, 172, 190-191, 200
—— — —. Interpretación provisional, ejemplo de, 192-193
—— — —. Intervención de los, 130, 132-133, 177, 200
Sentimientos (efecto de los). Intuición en los, 165, 176, 177, 200
—— — —. Redacción y reredaccción como interpretación, 200
—— — —. Sistema mixto de, 193-194
—— — —. Teoría fundamentada, 161, 171, 173, 174-176
—— — —. Transformar los datos, 170, 197, 198-199
—— — —. Uso de la teoría en los, 173, 174175 Sesgos, 89, 131, 134-135, 138, 184, 193, 226-227
SHAPIRO, J. J., 121
SHAW, I., 32
Significado. Coconstrucción del, 138
—. Determinar el, 167, 169, 170, 176, 216
— incrustado en el contexto, 90
—. Negociación del, 44, 61, 148
—. Pistas no verbales para el, 94
—. Tácticas para, 169
SIKES, P., 106, 114, 116
SILVERMAN, D., 32
Símil. Su uso en la redacción, 218
SIMONS, H., 25, 33, 37, 38, 98, 125, 136, 155, 193194, 195, 214, 230, 231
Sistema de investigación abierto, 54, 57
— delimitado, 20, 21, 44, 51

SMITH, L. M., 20, 5657, 151, 168, 208
SNOWBER, C. N., 166, 196, 197
Sociología, 19, 32, 107
SPARKES, A. C., 166, 181, 211
SPOUSE, J., 166
STAKE, R. E., 23, 32, 35, 40, 182
STANLEY, J. C., 35
STRAUSS, A. L., 43, 175, 176
Subjetividad, 21, 26, 46, 124129, 179-180
—. Como negativa, 225-226
— — virtud de la indagación cualitativa, 225227
Success and Failure and Recent Innovation (proyecto Safari, 1973), 51 n. 2, 199 n. 2

Teacher Training Agency, 230 n. 3
Teatro, 211
Temas prefigurados, 5657, 87, 172, 190
Teoría de campo, 123
—. Diferentes usos de la, 233
— fundamentada, 43, 162, 171, 173, 175176, 233
— — constructivista, 44, 175, 176
TERKEL, S., 62
THOMAS, G., 175, 176
THURMAN, J., 109-110, 217-218
TIERNEY, W. G., 145
TILLMANHEALY, L., 135
Tipicidad, 53
Tipos de estudio de caso, 42-44
Todos los hombres del Presidente (WOODWARD y BERNSTEIN), 216
Toma de notas, 86
— — —. En las entrevistas, 83
TORRES, R. T, 141
Trabajo social, 32

Tradición Gestalt, 87, 123
— oral, 210
Transcripciones, 82, 83, 173, 190-191, 196-197
Transferabilidad, 179
Transformar los datos, 170
TREACY, M. P., 32
Triangulación, 86, 170, 181-183, 185
— de teorías, 182
— — los datos, 181, 182
— del investigador, 182

UNCAL (*Understanding Computer Assisted Learning*), 111 n. 2
USHER, R., 155

Validación del respondiente, 181, 184
Validez, 117, 178-186, 231
—. Estrategias para la validación del respondiente, 181, 183184
—. Impacto de la reflexión sobre el “yo” en la, 120, 132, 134, 135
—. Interna/externa, 178179, 184
Validez. Observación y, 86
—. Triangulación, 86, 170, 178-181-182
—. Y determinación de políticas, 46
Valores. Del programa/proyecto, 37, 58
—. Metodología y epistemología, 58, 59
— personales. Conciencia e impacto en la investigación, 120, 131, 138
VAN MAANEN, J., 63, 223
VAN MANEN, M., 113, 115, 200
Veracidad, 180
“Verdad”, 135, 182, 185
Verificación de teoría, 233
— — de los datos, 169, 170
Viñetas, 86, 88, 166, 168, 208, 217, 222
Virtudes de la investigación con estudio de caso, 35, 36, 3941, 42, 45
VON FRANZ, M. L., 123

WALFORD, G., 154
WALKER, R., 20, 22, 74, 135, 167
WATERS, P., 156
WEITZMAN, E. A., 169
WILBY, P., 216
WISEMAN, F., 62, 210, 234
WOLCOTT, H. F., 166, 170, 179
WOLFE, T., 112, 215
WOODS, P., 131, 132
WOODWARD, B., 216
WORRALL, J. G. , 32

YIN, R. K., 21, 23, 41, 43, 50
"Yo", 21, 26, 120-139
—. Concepto de, 122-123
—. Condición situada del, 120-121
—. Ética y el, 120, 137
—. Formas artísticas. Su uso para analizar el, 127, 131-132
—. Impacto del, 21, 120, 138
—. Incluirlo en el texto, 135-136
—. Subjetivo, 21, 26, 46, 124-129
Yos subjetivos. Interesados, 124-128